ISSN
2737-6230

runas

Journal of Education & Culture



Vol. 2 · No. 3 · Enero-julio · 2021
Quito, Ecuador

Dossier

Socioformation, Sustainability and Education

RELIGACIÓN
CICSHAL
Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades
desde América Latina



Journal of Education and Culture
Vol. 2 • N°3 • January-July 2021
ISSN 2737-6230

'Oh, poor runas! How it tears my soul to see them work!

This was the expression of Monsignor Leonidas Proaño (Ecuadorian religious, close to liberation theology, who worked with the indigenous sectors of Chimborazo, Ecuador) when he saw the degree of misery and exploitation to which the runes (a Kichwa word for men, human beings) of the province of Chimborazo, Ecuador, were subjected. They lived like animals, in holes in the ground exclusively, humiliated and held as a labor force.

Proaño dedicated his life to transforming that reality, mainly through literacy and education work, as well as the study of their culture and economics.

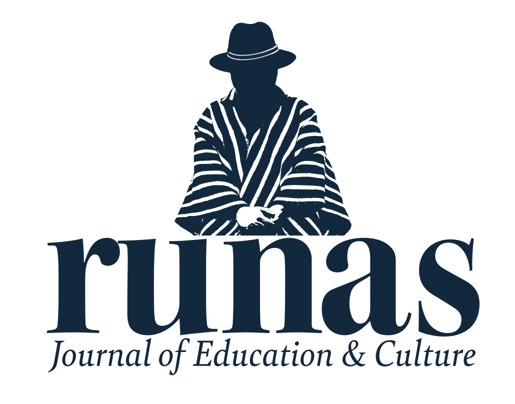
This journal seeks to preserve this spirit of Proaño and to examine education with a critical, contextual vision that contributes to the diffusion of the reality of this field in peripheral countries and its possibility of liberation.

Scope

Public policies of education, Gender and education, Intercultural learning, Training, teaching, and learning, Educational Technology, Teacher Education, Educational evaluation and assessment, Educational systems, Cultural Studies, Political Culture, Ethnicity and culture, Language and culture, Popular culture, Visual media and society, Communication and culture.

RUNAS. Journal of Education and Culture. Quito, Ecuador. CICSHAL RELIGACIÓN. Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina, 2021
January-July 2021
ISSN: 2737-62301. Social Sciences, 2 Education, 3 Culture, 4. Humanities

Correspondence
Molles N49-59 y Olivos
Código Postal: 170515
Quito, Ecuador. South America
(+593) 984030751
(00593) 25124275
revista.runas@religacion.com
http://runas.religacion.com/
www.religacion.com


runas
Journal of Education & Culture


RELIGACIÓN
CICSHAL
Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina



Vol. 2 • Issue 3 • January-July 2021

CONTENTS

SPANISH VERSION

DOSSIER


Journal of
Education and
Culture
Vol. 1 • Issue 1 • july 2020

SECCIÓN GENERAL


Vol. 2 • Issue 3 • January-July 2021

ENGLISH VERSION

DOSSIER



Journal of Education and Culture
Vol. 1 • Issue 1 • july 2020

GENERAL SECTION



https://doi.org/10.46652/runas.v2i3.46
Dossier Section | Non Peer Reviewed |
ISSN 2737-6230| Quito, Ecuador
Vol. 2. No. 3. 2021. e21046
Submitted: 15 July 2021
Accepted: 16 July 2021
Published: 19 July 2021

Presentación del dossier. Socioformación, sostenibilidad y educación

Introduction to Dossier.
Socioformation, sustainability and education

María Elena Calles-Santoyo1
Universidad Autónoma de Tamaulipas México
Tampico, México
mecalles@docentes.uat.edu.mx

Lourdes Rodríguez-Peralta
Instituto Politécnico Nacional - México
Ciudad de México, México
mlrodriguezp@ipn.mx

1. La socioformación: un modelo pedagógico para el desarrollo social sostenible

En el año 2020 surge como innovación pedagógica el enfoque de la socioformación, cuya esencia es retomar el espíritu humanista de la educación, poniendo en primer plano el trabajo colaborativo entre las personas para resolver los problemas comunitarios y del ambiente, con apoyo en las tecnologías de la información y la comunicación, a través del proyecto ético de vida y la vinculación con la sociedad, lo cual implicó dejar atrás el énfasis en el individuo y lo académico, propio de la educación tradicional (Ambrosio, 2018). Este enfoque empuja al talento humano a abordar problemas contextualizados, con base en la colaboración, la flexibilidad, el mejoramiento continuo y la articulación de saberes de diferentes áreas (Martínez et al., 2017; Tobon et al., 2015). mismos estudiantes, sus familias y comunidades.

La socioformación se basa en la sociedad del conocimiento (Krüger, 2006) que consiste en crear y gestionar el conocimiento para afrontar las necesidades con apoyo en la tecnología. Es por ello que el reto de la socioformación es formar ciudadanos que creen y gestionen el conocimiento para resolver los problemas del mundo de la vida, con innovación, emprendimiento y uso de las tecnologías de la información y la comunicación, a través de proyectos transversales que aporten soluciones a los problemas que enfrentan los habitantes de Latinoamérica. Es por ello que Tobón y López (2015) plantean que en esta perspectiva educativa:

> Se necesitan docentes en el marco del enfoque socioformativo, que centren a los estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje y los hagan partícipes de la resolución de problemáticas del entorno, de esta manera, podrán comprometerse y al mismo tiempo darán sentido a sus aprendizajes, aplicándolos para una mejora en una meta en común (p. 76).

La socioformación tiene una serie de características que lo hacen diferente de otros modelos pedagógicos. Una primera característica es que promueve el emprendimiento. Este proceso es cada vez más visto como un elemento determinante de los resultados de crecimiento y desarrollo. Vázquez et al., (2006) refieren que los programas de estudio se centran en la formación profesional del estudiante, pero dejan muchos vacíos en encausar los proyectos emprendedores con miras a lo social. Fortalecer la enseñanza universitaria mediante su incorporación al contexto social y laboral, es ofrecer respuestas creativas e innovadoras a los problemas sociales que nos envuelven (Palomares & Chisvert, 2014).







Una segunda característica de la socioformación es el énfasis en el proyecto ético de vida. Este concepto es diferente del proyecto de vida propuesto en la psicología y consiste en trabajar con otras personas para mejorar las condiciones de vida en la comunidad y cuidar el ambiente, a la vez que se busca el propio desarrollo personal y se actúa en el entorno a partir de los valores universales como la honestidad, el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y la empatía, entre otros. Para Luna-Nemecio (2020) es la realización plena del ser humano dentro de la sociedad, contemplando y acatando las normas universales que fomentan el orden, el respeto, y la honestidad. Por ende, se trata de un eje profundamente social y comprometido con el desarrollo sostenible.

Una tercera característica de la socioformación son las habilidades de pensamiento complejo. Al respecto, en la socioformación se hace un replanteamiento del pensamiento complejo tal y como lo propuso Morin, y se orienta en torno a habilidades para afrontar los retos del entorno, tales como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la metacognición, el análisis sistémico y la creatividad (Tobón & Luna-Nemecio, 2021). Estas habilidades están articuladas entre sí y ayudan a que el sistema educativo pueda implementar acciones concretas para que se desarrollen en las personas, a través de buscar el desarrollo sostenible. Además, cada habilidad en sí misma ha tenido una mejora en su conceptualización, como es la metacognición. Esta tradicionalmente ha consistido en un proceso de toma de consciencia y autorregulación con cuatro elementos: persona, tarea, estrategia y entorno (Izquierdo-Merlo, 2020). En la socioformación se convierte en una autoevaluación personal y en equipo que se práctica de manera continua para mejorar el desempeño acorde con los valores universales (Tobón, 2013).

Una cuarta característica de la socioformación es la cocreación y la gestión del conocimiento. Esto trasciende el énfasis de la sociedad de la información de buscar, procesar y aplicar la información. Gimeno (2010, 2013) expone que lo prioritario de los sistemas educativos es la calidad de los conocimientos y su adquisición por parte de los estudiantes. En la socioformación, más que buscar y procesar información, lo que se busca es cocrear el conocimiento con base en la colaboración para diagnosticar las necesidades, comprenderlas, explicarlas y ejecutar soluciones eficaces y prácticas en los problemas contextuales, de tal manera que haya continuidad en las acciones implementadas.

Una quinta característica de la socioformación es la inclusión. Este proceso se encuentra presente en la agenda política, educativa y social de muchas organizaciones de Latinoamérica. Al respecto, Vásquez et.al (2017) refieren que la inclusión respeta la condición física, cognitiva o sociocultural de las personas. Sin embargo, este concepto tiende a enfocarse en buscar que la comunidad incluya a las personas con discapacidad, con lo cual es un proceso unidireccional. En la socioformación, la inclusión es bidireccional y se basa en buscar que todos los individuos trabajen en manera colaborativa en proyectos para resolver problemas aportando sus recursos, habilidades y saberes a través de la complementariedad de acciones.

El desarrollo social sostenible desde la socioformación

La pandemia ocasionada por el COVID-19 evidenció aún más diversos vacíos, riesgos y vulnerabilidades (Luna-Nemecio, 2020); la poca responsabilidad social de los ciudadanos para afrontar la infección; la falta de resiliencia para adaptarse a los cambios en lo personal, familiar, social y laboral; y la contaminación ambiental tanto en espacios rurales, pero, sobre todo, urbanos (Luna-Nemecio, 2021). Por ello, es esencial la transformación de las ciudades en ciudades sostenibles (Luna-Nemecio et al., 2020). En este sentido, el desarrollo social sostenible desde la socioformación busca lograr los objetivos del milenio, como son: la eliminación de la pobreza y el hambre; la mejora en los servicios de salud y bienestar; tener un servicio educativo pertinente; lograr impacto en el cuidado del ambiente para disminuir el calentamiento global a través de acciones e intervenciones en la

parte social, cultural, científica, y tecnológica, en armonía con el contexto ambiental local y global, actual y futuro, a través de la formación integral de las personas y comunidades con apoyo en la tecnología y la implementación de proyectos transversales (Martínez-Iñiguez et al., 2021).

Así, el desarrollo social sostenible desde la socioformación toma como base el componente social, económico y ambiental, se caracteriza por enfocarse en la formación integral del ser humano, bajo distintos escenarios. En cada uno promueve el desarrollo del talento humano de todos los actores de la comunidad (por ejemplo: estudiantes, personal de apoyo a la educación, funcionarios, padres de familia y comunidad); se promueve la resolución de problemas del contexto a través del trabajo colaborativo entre ciudadanos, comunidades y gobiernos; y se busca una cultura ambiental basada en aplicar la innovación para prevenir el calentamiento global y asegurar la biodiversidad (Martínez-Iñiguez et al., 2021).

La sociedad del conocimiento: una perspectiva humanista y compleja

El conocimiento, más que la información, es el factor de desarrollo más importante en nuestro tiempo, no se puede circunscribir solamente a los círculos académicos, debe formar parte de las agendas de gobiernos nacionales, regionales, locales y urbanos, de las organizaciones no gubernamentales, de los encargados de la salud, de los empresarios, de los gremios productores y de los ambientalistas (Pescador-Vargas, 2014). La sociedad del conocimiento, de acuerdo con Tobon et al. (2015a, 2015b) propende para que los ciudadanos aprendan a buscar, sistematizar, crear, innovar y aplicar el conocimiento en el marco del trabajo en red para resolver las necesidades del entorno, con lo cual este concepto se articula plenamente al desarrollo social sostenible. De esta forma, hay una importante diferencia con la sociedad de la información, que solamente se centra en procesar la información para realizar tareas muy concretas, sin una visión del desarrollo social.

Currículo socioformativo y desarrollo social sostenible

Las instituciones educativas han venido implementando el currículo por competencias, con la idea de que están innovando para formar personas líderes y comprometidas. Sin embargo, el currículo por competencias, aunque fue relevante en un momento, actualmente es insuficiente para lograr la formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo social sostenible, porque dicho enfoque está centrado más en actividades y tareas de una determinada área, y considera poco la visión del desarrollo social y el cuidado del ambiente con base en la aplicación de los valores universales en la resolución de los problemas.

En el ámbito educativo, una de las necesidades más acuciantes de los países de Latinoamérica es diseñar procesos curriculares que ayuden en la formación del talento humano que aporte soluciones puntuales a las demandas de las comunidades. Esto requiere concebir qué tipo de personas necesita el continente, qué tipo de personas requiere cada país y cada región específica (Escribano, 2017). Es por ello necesario buscar otras alternativas para implementar el currículo, como es el caso de la socioformación que tiene como propósito aplicar el pensamiento complejo en el entorno con responsabilidad, creatividad y ética (Montes de Oca & Machado, 2014).

Desde la óptica de la socioformación, el currículo se caracteriza por un conjunto de proyectos formativos interdisciplinarios orientados a abordar retos del contexto que tengan impacto en hacer posible el desarrollo social sostenible. Algunas de las características del currículo socioformativo son: 1) se busca la resolución de problemas del entorno y con base en ello se promueve la formación, como un medio, no como un fin en sí misma (Tobón et al., 2015b); 2) involucra diversos actores, como los docentes, estudiantes, directivos, familia, comunidad y organizaciones (Martínez, 2017);

3) se trabaja en la mejora continua, por lo que no es indispensable tener un currículo completo para iniciar la formación, sino ante todo construir una visión compartida fuerte, y en camino se van completando los procesos de acuerdo con las necesidades de los actores implicados (Tobón 2007, 2013a, 2013b); y 4) busca mejorar las condiciones de vida y cuidar el ambiente, más que lograr el aprendizaje de contenidos (Tobón, 2014).

Los proyectos formativos: microcurrículo y didáctica

Los proyectos formativos son una de las principales estrategias propuestas por la socioformación con el fin de formar los ciudadanos que se requieren para lograr el desarrollo social sostenible en Latinoamérica. Además, constituyen una opción factible para estructurar el currículo, con el fin de trascender las asignaturas, materias o módulos que dificultan el abordaje de los retos del mundo real en su complejidad. Un proyecto formativo consiste en un conjunto articulado de actividades para resolver un problema del entorno y contribuir de esta forma a mejorar las condiciones de vida y cuidar el ambiente, buscando un producto relevante. En esta metodología se aborda el trabajo colaborativo, el desarrollo de las habilidades de pensamiento complejo, el proyecto ético de vida, el proceso de emprendimiento y la cocreación del conocimiento enfocado en las necesidades del entorno.

Prácticas pedagógicas para lograr el desarrollo social sostenible

El currículo socioformativo se implementa a través de prácticas pedagógicas que abordan tanto los docentes como los estudiantes en los diversos espacios de formación: hogar, comunidad, institución educativa, aula, mundos virtuales, etc. Estas prácticas se orientan al abordaje de diferentes retos, con base en los propósitos de formación establecidos en función del aporte al desarrollo social sostenible que se haya planteado. De esta forma, se trasciende el concepto de "competencias docentes", más centradas en tareas de tipo pedagógico que ejecutan los maestros y que son unidireccionales (del maestro hacia el estudiante), por prácticas enfocadas en retos que hacen que los estudiantes tengan más motivación y participación (Arreola et al., 2019; Tobón et al., 2021). Algunas de estas prácticas pedagógicas son: sensibilización de los estudiantes con los retos del entorno, análisis y resolución de retos del contexto, trabajo en el proyecto ético de vida, desarrollo y aplicación de las habilidades de pensamiento complejo, trabajo colaborativo, evaluación socioformativa, inclusión basada en la colaboración, etc.

2. Artículos que componen el dossier.

El presente Dossier "Socioformación, sostenibilidad y educación" fue el resultado de una convocatoria a nivel de Latinoamérica por correo y redes sociales con el fin de reunir a diferentes investigadores en torno a la búsqueda de opciones desde la educación para contribuir al desarrollo social sostenible, considerando avances e innovaciones en el área, con una visión inter y transdisciplinaria. Los trabajos tenían que ser fruto de procesos investigativos y proponer nuevas opciones para la formación de acuerdo con las características de la región. Cada artículo recibido fue evaluado por dos investigadores externos a la Revista y a doble ciego. Al respecto, entre las muchas contribuciones recibidas, fueron seleccionados cinco trabajos que se presentan a continuación.

El primer trabajo de investigación es "La sustentabilidad como asignatura pendiente: evaluación de confiabilidad de una guía de observación para la práctica docente con enfoque socioformativo" de los autores Dany Vazquez Ayala y Josemanuel Luna-Nemecio. El propósito de este estudio fue elaborar una guía para observar y analizar la práctica de los docentes desde el enfoque socioformativo, y hacer una validación de su contenido a partir de expertos. De esta manera, las

instituciones y universidades tendrán un instrumento con el cual diagnosticar las prácticas de los docentes y brindar procesos de acompañamiento con el fin de mejorarlas, de tal manera que los estudiantes desarrollen el talento necesario para afrontar los retos del desarrollo social sostenible. El instrumento aborda cuatro ejes: los contenidos que se trabajan con los estudiantes, las actividades de aprendizaje, la interacción y los recursos para el aprendizaje. Algunos aspectos innovadores de este estudio son: 1) se consideran los retos del contexto; 2) se propende por la colaboración e interacción entre los estudiantes; 3) se considera la organización de los estudiantes en función del tipo de actividades a llevar a cabo; y 4) se apoya a los alumnos en el uso de los recursos. Sin duda, este estudio ofrece una guía para mejorar la práctica docente en diversos niveles educativos y de esta manera ayuda a la implementación de la socioformación.

El segundo trabajo es de la investigadora Faridy Bermeo y se titula "Aplicación de los proyectos socioformativos dentro del aula: experiencia docente en la asignatura de Estadística Descriptiva". Este es un interesante estudio que se hizo con el propósito de presentar una experiencia concreta de aplicación de los proyectos formativos en la educación superior, con estudiantes de ingeniería en el Instituto Politécnico Nacional de México, una de las universidades públicas más grandes y de mayor calidad del país. Para ello se presenta la metodología seguida y los resultados alcanzados con los alumnos. Al respecto, los resultados encontrados muestran que los proyectos formativos tuvieron impacto en un aprendizaje más pertinente de los estudiantes, de acuerdo con los retos de la sociedad del conocimiento, que se basa en crear y gestionar el conocimiento para afrontar las necesidades del entorno. Además, la metodología permitió una mejor vinculación entre los saberes para el abordaje de retos reales en el mundo de la vida. La innovación de este estudio fue la aplicación de los proyectos formativos, una estrategia por esencia socioformativa, en las Matemáticas a nivel de la educación superior, área en la cual se requieren más estudios de este tipo.

El tercer trabajo se titula "Diseño y validez de la escala autoevaluación de las competencias del docente de matemáticas" a cargo del investigador Jesús Antonio Larios-Trejo. El propósito de esta investigación fue diseñar y validar una escala con el fin de que los docentes de Matemáticas autoevalúen sus competencias docentes. Para ello, la escala valora 11 dimensiones tomando en cuenta la socioformación, como por ejemplo: 1) Organiza y anima situaciones de aprendizaje; 2) Gestionar la progresión de los aprendizajes; 3) Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; 4) Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo; 5) trabajo en equipo; etc. El estudio muestra que la escala tiene adecuados niveles de validez de contenido respecto a la pertinencia y comprensión de las preguntas, por lo cual puede emplearse por parte de los maestros para revisar y mejorar continuamente su práctica pedagógica. La principal innovación de este estudio es el énfasis en la autoevaluación, pues con frecuencia los instrumentos en esta área se elaboran es para ser empleados por las autoridades o estudiantes.

El cuarto trabajo es del investigador René Pérez y se titula "El software como apoyo didáctico en la enseñanza de la electrónica digital en la educación superior en México". Su propósito es presentar una serie de elementos a tener en cuenta para aplicar el software en la materia de electrónica en el marco de la pandemia por COVID-19, considerando las tendencias en el área. Para ello, se hizo un análisis documental con el fin de documentar los contenidos de la materia, se buscaron los softwares más empleados en la enseñanza de la asignatura y se analizó la adecuación del software a los temas de la materia en el Instituto Tecnológico Nacional de México.

El último artículo que se presenta en este Dossier es "Aprendizajes clave en el marco del Nuevo Modelo Educativo Mexicano" que tiene como autor al investigador Florentino López. El propósito de este estudio fue realizar un análisis documental para lograr una comprensión del concepto de "aprendizajes clave" en el marco de la educación básica y media superior de México, a partir de la

última reforma educativa que hizo este país en el 2017. Junto a ello, se propone la socioformación como un modelo pedagógico pertinente para lograr los aprendizajes clave en los estudiantes, considerando los retos de la sociedad del conocimiento y del desarrollo social sostenible. Un resultado importante del estudio es que llega al planteamiento de que los aprendizajes clave son los saberes fundamentales que los estudiantes deben aprehender en la educación tomando en cuenta los aprendizajes esperados que están en el plan de estudios, con el fin de que sean competentes en el entorno.

Referencias

Alba, A. de. (2020). La investigación educativa a través del espejo. *Perfiles educativos*, *42*(169), 3-6. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.60016

Ambrosio, P. R.(2018). La socioformación: un enfoque de cambio educativo. *Revista iberoamericana de educación, 76*(1), 57-82. https://doi.org/10.35362/rie7612955

Arreola, A., Palmares, G. y Ávila, G. (2019). La práctica pedagógica desde la socioformación. *RAES. 11*(18), 74-87. http://www.revistaraes.net/revistas/raes18_art5.pdf

Báscolo, E., Houghton, N., & Del Riego, A. (2018). Lógicas de transformación de los sistemas de salud en América Latina y resultados en acceso y cobertura de salud. *Revista Panamericana de Salud Pública*, *42*, e126. https://doi.org/10.26633/RPSP.2018.126

De Sousa Santos, B. (2020). La cruel pedagogía del virus. Buenos Aires: CLACSO

Escribano, H, E. (2017). La educación en América Latina: desarrollo y perspectivas. *Actualidades Investigativas en Educación* , *17*(2), 355-377. https://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i1.28147

Espín, A., y Juanes, B. (2021). Competencias pedagógicas en los docentes de Administración de Empresas de la Universidad Metropolitana de Ecuador. *Mendive. Revista de Educación. 19*(1), 183-198. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962021000100183&lng=es&tlng=es.

Gimeno, J. (comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.

Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación.* Morata.

Izquierdo-Merlo, M. E. (2020). Gestión del conocimiento desde el enfoque socioformativo hacia el desarrollo social sostenible. *Ecocience International Journal, 2*(2), 10-18. https://doi.org/10.35766/je20222

Krüger, K. (2006). El concepto de sociedad del conocimiento. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales, 11*(683), 1-17 https://revistes.ub.edu/index.php/b3w/article/view/25676

Luna-Nemecio, J. (2020). Determinaciones socioambientales del COVID-19 y vulnerabilidad económica, espacial y sanitario-institucional. *Revista de Ciencias Sociales, 26*(2), 21-26. http://dx.doi.org/10.31876/rcs.v26i2.32419

Luna-Nemecio, J. (2020). *Para pensar el desarrollo social sostenible: múltiples enfoques, un mismo objetivo*. Kresearch/ Religación. Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina. https://doi.org/10.35766/dss20

Luna-Nemecio, J. (2021). Sustentabilidad y resiliencia: avatares y alternativas para las ciudades frente a la devastación socioambiental en el siglo XXI. *Bitácora Urbano Territorial, 31*(II): 7-13. https://doi.org/10.15446/bitacora.v31n2.94199

Luna-Nemecio, J., y Tobón, S. (2021). Urbanización sustentable y resiliente ante el Covid-19: nuevos horizontes para la investigación de las ciudades. *Revista Universidad y Sociedad. 13*(1), 110-118. http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v13n1/2218-3620-rus-13-01-110.pdf

Luna-Nemecio, J., Tobón, S., & Juárez-Hernández, T. (2020). Sustainability-based on socioformation and complex thought or sustainable social development. *Resources, Environment and Sustainability*, *2*, 10007. https://doi.org/10.1016/j.resenv.2020.100007

Martínez, J.E. (2017). Calidad del currículo en educación superior desde un enfoque socioformativo. En M. d. Gallegos, E. Gallegos, G. Paz y D. G. Toledo, *Redes académicas, Docencia e Investigación Educativa* (pp. 23-31). REDEM.

Martínez-Iñiguez, J., Tobón, S. y Soto-Curiel, J. (2021). Ejes claves del modelo educativo socioformativo para la formación universitaria en el marco de la transformación hacia el desarrollo sostenible. *Formación Universitaria. 14*(1), 53-66. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100053

Montes de Oca, N., & Machado, F. (2014). Formación y desarrollo de competencias en educación superior cubana. *Revista Humanidades Médicas, 14*(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-

Palomares, M. D., & Chisvert, M. J. (2014). Ética y empresa en el espacio universitario: el emprendimiento social en las universidades públicas como vehículo facilitador de la equidad social. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, *12*(2), 205.

Parra- Acosta, H., Tobón, S. & López- Loya, J. (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. *Paradigma, XXXVI*(1), 42 – 55.

Pescador-Vargas, B. (2014). ¿Hacia una sociedad del conocimiento? Rev.fac.med, Bogotá , v. 22, n. 2, p. 6-7, https://www.redalyc.org/pdf/910/91039150001.pdf

Rodrigo-Cano, D., Pcó, M. y Dimuro, G. (2019). Los objetivos de Desarrollo Sostenible como marco para la acción y la intervensión social y ambiental. *Retos Revista de Ciencias de la Administración y Economía. 9*(17), 25-36. https://doi.org/10.17163/ret.n17.2019.02

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. España. Mc Graw Hill.

Schwab, K. (2016). The fourth industrial revolution. World Economic Forum

SEP. (2017). *Modelo educativo 2017. Implicaciones para la reforma en marcha.* Temas estratégicos 43. https://cutt.ly/2mMYdFV

Tobón, S. (2017a, noviembre). Educación pertinente para el desarrollo sustentable en la sociedad del conocimiento. En J. Velez-Ramos (Moderador), *The 1st International Conference on Tecnology, Science and Education for Sustainable Development, CITED*. Congreso conducido por CORCIEM y el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. Descarga de: https://cife.edu.mx/recursos/2018/10/24/icongreso-internacional-de-tecnologia-ciencia-y-educacion-para-el-desarrollosostenible-cited-2017/

Tobón, S. (2017b). *Evaluación socioformación. Estrategias e instrumentos*. Mount Dora (USA): Kresearch

Tobón, S. (2015). Necesidad de un nuevo modelo educativo para Latinoamérica. *Paradigma, 36*(2), 5-6. https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2015.p5-6.id558

Tobón, S. (2014). *Proyectos formativos: teoría y práctica*. Pearson.Ruiz

Tobón, S. (2013a). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta. ed.)*. Ecoe Ediciones.

Tobón, S. (2013b). *Metodología de gestión curricular: una perspectiva socioformativa*. Trillas.

Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica, 16*(1), 14-28. http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17292/2/articulo2.pdf

Tobón, S., González, L., Nambo, J. S. y Vázquez, J. M. (2015a). La socioformación: un estudio conceptual. *Paradigma, 36*(1), 7-29. http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/2661/1273

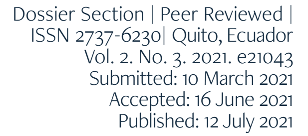
Tobón, S., Guzmán, C. E., Hernández, J. S. y Cardona, S. (2015b). Sociedad del Conocimiento: estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. *Paradigma, 36*(2), 7-36. https://bit.ly/2MI6loi

Tobón, S., Juárez-Hernández, L., Herrera-Meza, S. y Núñez, C. (2021). Pedagogical Practices: Design and Validation of SOCME-10 Rubric in Teachers who have Recently Entered Basic Education. *Psicología Educativa, Revista de los Psicólogos de la Educación. 27(*2) 155-165. https://journals.copmadrid.org/psed/art/psed2021a13

Tobón, S., & Luna-Nemecio, J. (2021). Complex Thinking and Sustainable Social Development: Validity and Reliability of the COMPLEX-21 Scale. *Sustainability*, *13*(12), 6591. http://doi.org/10.3390/su13126591

Vásquez, J., Hernández, J., Vázquez, J., Juárez, L. & Guzmán, C. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo. *Revista Educación y Humanismo, 19*(33), 334-356. http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2648





Dossier Section | Peer Reviewed |
ISSN 2737-6230| Quito, Ecuador
Vol. 2. No. 3. 2021. e21043
Submitted: 10 March 2021
Accepted: 16 June 2021
Published: 12 July 2021

La sustentabilidad como asignatura pendiente: evaluación de confiabilidad de una guía de observación para la práctica docente con enfoque socioformativo

Sustainability as a pending subject: reliability assessment of an observation guide for teaching practice with a socio-formative approach

Dany Vazquez Ayala
Instituto Universitario Puebla - México
Morelia, Michoacán
vazquezacam@hotmail.com

Josemanuel Luna-Nemecio
Centro Universitario CIFE - México
Cuernavaca, Morelos
josmaluna2@gmail.com

RESUMEN

El propósito de esta investigación refiere el análisis y la evaluación de la confiabilidad del contenido de una guía de observación para evaluar la práctica docente socioformativa; la metodología empleada considera la revisión de instrumentos existentes para evaluar la práctica docente socioformativa; diseñar y construir un instrumento tipo guía de observación; revisión y mejora del instrumento por un grupo de expertos; validación de contenido por un grupo de jueces expertos; y determinar la validez y confiabilidad mediante la aplicación a un grupo piloto de docentes de educación básica. Los resultados obtenidos se observan respecto a la W de Kendall, con una significación de p<0,05. Se eliminaron ítems cuyo nivel de significación fue de p>0,05., de la misma manera, se pondero los datos de la aplicación al grupo piloto. Concluimos presentando un instrumento pertinente para evaluar la práctica docente socioformativa. Así mismo, ante la falta de instrumentos que consideran la valoración de las prácticas docentes desde un enfoque socioformativo, es necesario hacer el análisis y evaluación de un instrumento que considere indicadores desde esta perspectiva. Se busca diseñar un instrumento sólido y confiable que permita cubrir los vacíos existentes ante los retos que demanda la sociedad del conocimiento y de la educación y apliquen para la socioformación.

Palabras clave: guía de observación; instrumento de evaluación; práctica pedagógica; socioformación

ABSTRACT

The purpose of this research refers to the analysis and evaluation of the reliability of the content of an observation guide to evaluate the socio-formative teaching practice; The methodology used considers the revision of existing instruments to evaluate the socio-formative teaching practice; design and build an observation guide-type instrument; review and improvement of the instrument by a group of experts; content validation by a group of expert judges; and to determine the validity and reliability by applying it to a pilot group of basic education teachers. The results obtained are observed with respect to Kendall's W, with a significance of p <0.05. Items whose significance level was p> 0.05 were eliminated, in the same way, the data of the application to the pilot group were weighted. We conclude by presenting a relevant instrument for evaluating socio-formative teaching practice. Likewise, given the lack of instruments that consider the assessment of teaching practices from a socio-formative approach, it is necessary to make the analysis and evaluation of an instrument that considers indicators from this perspective. It seeks to design a solid and reliable instrument that allows filling the existing gaps in the face of the challenges demanded by the knowledge and education society and applies for socioformation.

Keywords: observation guide; assessment instrument; pedagogical practice; socioformation







1. INTRODUCCIÓN

Los cambios sociales vertiginosos producidos por el acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología han puesto de manifiesto la necesidad de interactuar con nuevos paradigmas educativos que respondan a las necesidades actuales de la sociedad (Díaz et al., 2009). La importancia radica precisamente en observar y atender los retos y desafíos cada vez más complejos, que requieren de un trabajo docente centrado en la enseñanza desde nuevos enfoques, esquemas sustentados en la educación basada en la sostenibilidad (Murga-Menoyo & Novo, 2017). Ante tal situación, es necesario realizar un análisis de las formas de intervención docente que prevalecen en la actualidad dentro de las aulas escolares. Dichas prácticas, muchas veces son reducidas al abordaje único de contenidos propuestos en el currículo educativo sin reflexionar su relación con el contexto (Tobón, et al. 2015), lo que impide poner a un sujeto en competencia con su entorno, limitando el aprendizaje exclusivo de contenidos y conceptos.

Los docentes son el medio por el que el sistema educativo renueva sus prácticas, cuestiona sus tradiciones, acepta nuevas visiones teóricas, se abre al conocimiento y se revitaliza (Viñals & Cuenca, 2016). El ser docente implica recuperar lo esencial de su ser, por lo que es importante reflexionar constantemente sobre su labor, retomando aquello que alguna vez los atrajo como vocación: el amor a los niños y a los jóvenes, el deseo de ayudarles, de abrir sus inteligencias, de acompañarlos en su proceso para llegar a ser hombres y mujeres de bien, y formar sociedades más justas y equitativas (Hernández-Mosqueda et al., 2014). En el marco de la actual crisis civilizatoria se requiere de un nuevo docente, el cual tendrá que perfilar nuevos esquemas de pensamiento, que le permitan actuar en entornos educativos y contextos más amplios, que permitan poner en juego a un sujeto familiarizado en una interacción sostenible de su entorno, más que reducir su labor únicamente a la enseñanza de contenidos fragmentados en asignaturas y que el docente explica y el estudiante ejercita (Tobón, 2012).

La profesión docente tiene ciertos rasgos que históricamente le han caracterizado; uno de ellos está considerado por la experiencia de ver, aprender y vivir la sensación de presenciar el triunfo de otras personas, además de satisfacerse como docente del proceso de enseñanza. Sin embargo, con el paso del tiempo y con los años de servicio, su actuar se concentra más en cómo enseñar, convirtiendo su accionar en un acto mecanicista y dejando de lado a los que aprenden; perdiendo de vista que es él, el sujeto de desarrollo próximo al alumno (González & Beltramino, 2017). La personalidad que le imprima el docente a su labor y su capacidad de conectar ésta con el entorno social mismo contribuye en la formación del carácter del alumno, a conocerse a sí mismo, identificar sus defectos, apreciar sus cualidades y habilidades, y ponerlos en práctica, lo que será significativo para los alumnos a lo largo de su vida; por ello, será importante no perder de vista que se interactúa con personas que poco a poco se integran en la vida activa de nuestra sociedad.

En el actuar del docente es importante reflexionar sobre el tiempo y los momentos que la misma función demanda de la atención al niño, en estas etapas de su vida temprana, es importante la parte socioafectiva (Marín et al., 2016) que se establece en esa relación, por lo que el maestro al conectar con la emocionalidad de su alumno, le ayuda a comprender y entender el mundo desde una visión más equitativa, sostenible y crítica. Pero no basta esta relación, se deberá estar capacitado entonces para poder orientarlos y potencializar su pensamiento crítico. Los alumnos incentivan a que el docente investigue y se mantenga actualizado ante un mundo de constantes cambios, esto permite que el educador y educando amplíen sus conocimientos limitados, volviendo más fácil aprender (Jarquín-Cisneros, 2020).

Existe una considerada insatisfacción respecto a la formación y actualización de los docentes (Latapí, 2015). En el año de 1992, el llamado Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) incorporó como uno de sus componentes fundamentales a la renovación de la formación docente (SEP, 2011). En ellos es importante señalar que se cuestiona la concepción de los programas, cursos y talleres cuyo enfoque coloca al docente en una perspectiva individual, además de estar desvinculados en referencia a la vida escolar y a la vida social en la que el niño pone de manifiesto los conocimientos que adquiere en la escuela y emplea en su cotidianeidad, lo que hace difícil que se aplique después lo que aprende en un contexto más amplio.

Por otra parte, la escuela privilegia lo no sustantivo, mucho del tiempo que actualmente es invertido por el docente en el proceso enseñanza-aprendizaje corresponde a festejos y desfiles, concursos, campañas, innumerables comisiones, obligaciones sindicales, llenado de informes y formularios, reuniones, etc., que consume tiempo del docente y le impone como principal meta "cubrir el programa" a toda costa (Freire, 2011).

Podemos apreciar la incapacidad del currículo para proporcionar una formación humana integral y de verdadera calidad, que permita el desarrollo de destrezas intelectuales básicas de análisis, síntesis, relación, inferencia, comunicación, los valores, la autoestima, la madurez emocional y las relaciones interpersonales; volviéndose imposible desarrollar el talento y las habilidades del pensamiento complejo (Tobón & Luna-Nemecio, 2020). Se critica la endogamia de la formación docente que produce una estrechez mental y cerrazón defensiva a los conocimientos de otros campos disciplinarios (Pozos & Pérez, 2009).

De esta manera podemos entender entonces que la educación actual demanda, entre otras cosas, "la necesidad de formar docentes en contextos globales de aprendizaje, con alto dominio tecnológico e informacional, pero sobre todo con capacidades de pensamiento crítico mediante la premisa formativa de aprendizaje para toda la vida" (Grijalva & Moreno, 2016, pág. 15). Ante tal situación, es necesario el uso de mecanismos o instrumentos, que permitan realizar observaciones de la práctica docente, valorar si dichas prácticas están encaminadas en la promoción de los aprendizajes, considerando las características del enfoque socioformativo (Hernández-Mosqueda et al., 2016); determinados precisamente por la atención a los retos y desafíos de las sociedades actuales, instituyendo un acto de conciencia al adquirir el conocimiento, pero también la capacidad de valorar los riesgos y desafíos (Díaz & Muñoz, 2019).

En una década de constantes reformas y cambios en materia educativa, son precisamente las figuras educativas como el director técnico, el supervisor escolar, los apoyos técnicos pedagógicos, quienes pueden contribuir en la transición de este paradigma, pues son precisamente ellos quienes brinda acompañamiento y apoyo a los docentes (SEP, 2018). Sin embargo, muchas veces durante sus visitas de observación en las aulas, centran su atención particularmente en aspectos tradicionales, concentrando sus apreciaciones en referentes o indicadores sobre aspectos, tales como: "niveles de logro" generalmente subjetivos, evaluar contenidos o temas, usar términos subjetivos, ofrecer una retroalimentación parcial y enfocarse en la calificación" (Vázquez et al. 2018, pág. 24), apoyándose de herramientas o instrumentos de evaluación tales como rúbricas, listas de cotejo, guías de observación o registros anecdóticos con indicadores cuantitativos de logro del contenido, donde estas figuras directivas y de apoyo centran su atención.

Ante esta situación, es necesario hacer un análisis de las formas y prácticas de intervención docente, apoyado por instrumentos de valoración y recolección de datos, que permitan apreciar aquellas características y principios socioformativos que establecen una relación con una enseñanza desde este enfoque (Tobón, 2017). Para ello, es ineludible someter al análisis y juicio de expertos, así como, a la valoración de docentes, un instrumento que permita valorar la práctica

docente desde un enfoque socioformativo y con base en los imaginarios de la sustantabilidad, donde se identifiquen fortalezas y áreas de oportunidad y motive la reflexión de la misma práctica, que sea confiable y útil para establecer directrices en esta y otras investigaciones.

A partir de este análisis, con el presente estudio se pretenden conseguir las siguientes metas: 1) revisar los instrumentos existentes para diagnosticar o evaluar la práctica docente socioformativa; 2) diseñar y construir un instrumento tipo rubrica considerando los retos de la sociedad del conocimiento, el enfoque socioformativo y los imaginarios de la sustentabilidad; 3) revisar y mejorar el instrumento diseñado por un grupo de expertos; 4) validar el contenido por parte de un grupo de jueces expertos en el área; y 5) aplicar el instrumento a un grupo piloto de docentes de educación básica y 6) exponer la confiabilidad del instrumento y sus resultados.

2. METODOLOGÍA

2.1 Tipo de Estudio

Esta investigación se desarrolló durante el primer trimestre de 2021. El tipo de estudio aborda la evaluación, mejora y validación de instrumentos para evaluar la práctica docente socioformativa, siendo su objetivo principal el desarrollar herramientas confiables, eficaces y funcionales que puedan ser útiles a otras investigaciones; existen otros estudios que se apoyan del mismo tipo de metodología que ha sido aplicada en otras investigaciones, como las desarrolladas por Ibarra-Piza et al., (2018). Para este estudio fue necesario la aplicación de encuestas promovidas con un grupo de docentes de educación básica, sobre los ítems constructo del instrumento diseñado, con la finalidad de establecer la validez y confiabilidad del instrumento denominado "Guía de observación socioformativa". El estudio se realizó en tres fases: evaluación, mejora, validez y confiabilidad de contenido.

2.2 Instrumentos

Para esta investigación se planteó el uso de una encuesta de corte cualitativo (Jansen, 2012), la cual fue diseñada para aplicarse en línea a un grupo de docentes de educación básica, dicho instrumento fue construido a partir de los ítems que constituyen la "Guía de observación socioformativa" (Camacho et al., 2019). Las preguntas de la encuesta fueron organizadas en cuatro grandes aspectos o dimensiones y, a partir de estos, se desglosan una serie de indicadores, a cada dimensión se le agregan seis indicadores en promedio. Las unidades de análisis se midieron a través de una escala tipo Likert que va de 4 a 1 (Matas, 2018), donde 4 representa la puntuación más alta y 1 la puntuación más baja, cuyas categorías son llamadas "siempre", "casi siempre", "a veces", y "nunca". Se utilizó este tipo de escala, ya que está, permite utilizar la correlación con otros instrumentos.

El primer aspecto o dimensión del instrumento se centra en analizar en cómo el docente aborda el contenido; es decir, destacar indicadores respecto a recuperación de conocimientos previos, relacionar el contenido con el contexto, crear un ambiente de aprendizaje colaborativo, entre otros (Morales, 2009). El segundo aspecto se centra en cómo el docente desarrolla la secuencia de actividades motivo de la clase, los principales indicadores destacan en observar si los docentes promueven la participación de los alumnos, a través de la promoción de preguntas, debates y diálogos, si los alumnos elaboran productos de aprendizaje relacionándolos con el tema de conocimiento y contexto (Velandia et al., 2014).

El tercer aspecto se centra de verificar si los docentes promueven una interacción con los alumnos e integran la creación de ambientes propicios para el aprendizaje; entre los indicadores se

destacan aquellos aspectos donde se pone de manifiesto las capacidades de cada uno de sus alumnos, si dichas capacidades son aprovechadas para establecer un trabajo colaborativo y se promueve la participación de todos (Torrego & Negro, 2014). El cuarto aspecto se centra en el aprovechamiento de los recursos didácticos; sus indicadores se centran específicamente en aprovechamiento de recursos obtenidos del contexto y la posibilidad de aplicarlos en los trabajos y evidencias o productos motivo del aprendizaje esperado (Espinoza, 2017). Fue necesario emplear una encuesta de satisfacción respecto al contenido del instrumento, valorando la pertinencia y redacción del contenido en cada uno de los ítems de los aspectos considerados (Rekalde et al., 2014).

2.3 Participantes

Para llevar a cabo el proceso de validación de nuestra "Guía de observación socioformativa", se consideró necesario observar ciertas características de los participantes que intervinieron en las distintas etapas del estudio realizado. Para ello, fue necesario dividir este proceso en dos grupos. El primer grupo, se hizo con la finalidad de valorar la validez y pertinencia del instrumento, se orientó su conformación con figuras como: docentes, directivos, asesores técnicos pedagógicos y coordinadores de área considerados como grupo de expertos (Michalus et al., 2014); se buscó fomentar la participación mayoritariamente de directivos debido a la naturaleza propia de la función que estos realizan con los docentes en el aula; y que se coteja, de alguna manera, a través de la observación y el acompañamiento que les brinda a los docentes en el marco de los parámetros e indicadores definidos en el perfil docente (SEP, 2018). Los niveles de estudios de los participantes, se distribuyen entre maestría y doctorado, las áreas de experiencia donde se desarrollan son educación, pedagogía e investigación con un cúmulo de 18 a 42 años de servicio.

El segundo grupo se estableció con la finalidad de llevar a cabo la evaluación de validez y confiabilidad del instrumento denominado "guía de observación socioformativa"; para este grupo fue necesario considerar ciertos criterios de los participantes que intervinieron en la recogida de datos; algunos aspectos de primer orden que se consideraron para poder responder la encuesta fue que concurrieran como docentes de educación básica en activo, que laboran en instituciones de educación básica pública o privada; el resto de aspectos consideraron el nivel educativo, edad, género, años de servicio y nivel de estudios, entre otros.

2.4 Procedimiento

Fase 1. Estudio de la validez de contenido. Durante el desarrollo de esta fase, se trabajó en el diseño y revisión por expertos. Se diseñó el instrumento denominado "rúbrica socioformativa" mediante una escala tipo Likert. En esta fase participaron tres expertos en materia de evaluación de la práctica docente y temas de investigación para la mejora del instrumento. En relación a las ventajas que representan este tipo de procedimientos, su uso es ampliamente difundido; existen algunas investigaciones como, por ejemplo, Robles y Rojas (2015) quienes realizaron la validación de instrumentos para el ámbito de la lingüística aplicada con el propósito de obtener datos sobre la expresión oral de estudiantes.

Fase 2. Aplicación y validación de jueces. Una vez atendidas las observaciones hechas por los expertos, se sometió el instrumento al juicio de 13 jueces, de los cuales el 61% son mujeres y 39% son hombres. Los roles derivados de la función que desempeñan se centran en actividades donde se puede poner en práctica el instrumento para su validación, pues participan en este grupo 8 directivos, 1 docente, 2 apoyo técnico pedagógico y 2 coordinadores, con estudios de maestría y doctorado (Fernández-Álvarez et al., 2017).

El grado de estudio que tienen los participantes en la validación de este instrumento son: 13 jueces, 8 de ellos cuentan con maestría y 5 con doctorado. Las áreas de experiencia profesional en las se han desempeñado se destaca que 5 de ellos son expertos en el área de investigación educativa, 4 en el área de pedagogía y 4 en investigación. Los años de experiencia profesional oscilan entre los 19 y 42 años de servicio dentro del ámbito educativo. En su experiencia profesional destaca la publicación de al menos 22 artículos relacionados con el área educativa, 9 números de libros y 60% inmiscuidos en la revisión, diseño y/o validación de algún instrumento de evaluación.

Los expertos y jueces realizaron algunas recomendaciones y sugerencias para la mejora del instrumento empleado. Las recomendaciones fueron valoradas en el siguiente orden: 1) redacción de algunos indicadores para que estos fueran más explícitos, 2) se eliminaron o modificaron algunos indicadores del instrumento que no coincidían respecto al paradigma de una enseñanza socioformativa, 3) se realizaron correcciones ortográficas. Estas recomendaciones fueron tomadas en cuenta en base a la experiencia de los jueces y expertos.

Fase 3. Aplicación de la prueba con un grupo piloto. El grupo que participó en el levantamiento de datos de nuestro instrumento, estuvo conformado por 248 participantes, todos ellos docentes de educación básica. El 78.1% estuvo conformado por mujeres y el 21.9% restante por hombres, sus edades oscilaron entre los 18 y 62 años, siendo el grupo más nutrido en su participación docentes de entre 35 y 44 años de edad. Los docentes participantes tienen entre 1 y más de 30 años de servicio; destacando un 55% de la partición de docentes entre 11 y 20 años de servicio. El 49% de los participantes ostentan el grado de licenciatura en diversas áreas educativas, mientras que el resto se divide en otros grados de estudios, como normal básica, maestría y doctorado. Es importante señalar que un 10% de los participantes ostentan títulos en otras áreas diferentes a la educación, ubicándose particularmente en el nivel de educación secundaria donde laboran. La participación del grupo de docentes que respondieron el instrumento diseñado, fue constituida por los tres niveles de educación básica, siendo un 48% el rango mayor de participación docente y que se desempeñaban en el nivel de primaria (Tabla 1).

Tabla 1. Datos Sociodemográficos de los Participantes

Categoría	**Cantidad**	
Género	78.1%	Mujeres
	21.9%	Hombres
Edad		
18-24	33	13%
25-34	48	19%
35-44	112	45%
45-54	37	15%
55-más	18	7%
Nivel donde se desempeña		
Preescolar	51	21%
Primaria	119	48%
Secundaria	78	31%
Nivel de Estudios		
Normal Básica	57	23%
Licenciatura	122	49%
Maestría	27	11%
Doctorado	18	7%
Otro	24	10%

Años de Servicio		
01-10	49	20%
11-20	137	55%
21-más	62	25%

Fuente: elaborada por los autores del presente artículo

Fase 4. Estudio de confiabilidad. Para medir la confiabilidad del instrumento denominado "Guía de observación socioformativa", se empleó un formulario apoyados de la plataforma de formularios de google, donde se integró el instrumento motivo de análisis y a través de correo electrónico y redes sociales se conformó su implementación. El instrumento contiene los indicadores para valorar el mismo verificando el cumplimiento de aspectos como claridad y normas de redacción. Además, verificar que el instrumento promueva el diálogo para compartir ideas y solucionar conflictos. Para la ponderación se consideraron los siguientes niveles de desempeño:

a) Primer nivel: "Nunca", si el indicador a evaluar no es considerado en el propósito y dimensiones del instrumento durante la intervención docente.

b) Segundo nivel: "A veces", si el indicador hace una contribución superficial a evaluar la práctica docente.

c) Tercer nivel: "Casi Siempre" establece una valoración sobre si la práctica docente contribuye de forma reiterada sobre el indicador expuesto.

d) Cuarto nivel: "Siempre", pone de manifiesto si la intervención docente considera permanentemente las características señaladas en los indicadores redactados.

Los indicadores consideran el nivel de pertinencia sobre el instrumento, es decir si el ítem contribuye a evaluar en un alto grado el propósito, dimensiones y/o constructo del instrumento (Tabla 2).

Tabla 2. Estadísticos Descriptivos y Análisis de Ítems por Escala Porcentual

Aspecto / Dimensión	Indicador	Siempre	Casi Siempre	A veces	Nunca	Total
¿Cómo aborda el docente el contenido?	Toma en cuenta los saberes contextuales previos del alumno.	23%	65%	12%	0%	100%
	Propone situaciones didácticas que favorecen el aprendizaje, relacionándolo con su contexto	18%	70%	12%	0%	100%
	Muestra dominio del contenido que aborda y lo vincula con situaciones cotidianas del contexto.	20%	69%	11%	0%	100%
	Atiende los intereses de sus alumnos y resuelve preguntas promoviendo la reflexión.	15%	80%	5%	0%	100%
	Establece, durante su abordaje, el nivel de profundidad que requiere el contenido, de acuerdo con el grado escolar de los alumnos y su contexto.	18%	70%	12%	0%	100%
Ponderación		**19%**	**71%**	**10%**	**0%**	**100%**

Aspecto / Dimensión	Indicador	Siempre	Casi Siempre	A veces	Nunca	Total
¿Cómo desarrolla las actividades motivo de la clase?	Utiliza actividades con una intencionalidad pedagógica, que brindan oportunidades de aprendizaje para sus alumnos.	13%	78%	9%	0%	100%
	Plantea actividades organizadas en una secuencia didáctica congruente con el contenido que se aborda.	14%	66%	20%	0%	100%
	Propicia el logro del aprendizaje esperado, con la secuencia didáctica que desarrolla.	21%	77%	2%	0%	100%
	Favorece, con la secuencia didáctica, la elaboración de productos y evidencias de aprendizaje.	12%	65%	23%	0%	100%
	Desarrollan las competencias expresadas en el plan de estudios y los programas, articulados con los retos y necesidades de la vida cotidiana.	5%	63%	32%	0%	100%
	Favorecen la tutoría y el aprendizaje colaborativo entre los alumnos.	18%	70%	12%	0%	100%
	Propician la reflexión y el análisis de los alumnos sobre el aprendizaje y los procesos usados para su adquisición.	4%	83%	13%	0%	100%
	Propone actividades que promueven el planteamiento de preguntas, el debate, y la exposición o demostración de los alumnos.	18%	46%	36%	0%	100%
Ponderación		**13%**	**69%**	**18%**	**0%**	**100%**
Aspecto / Dimensión	**Indicador**	**Siempre**	**Casi Siempre**	**A veces**	**Nunca**	**Total**
¿Cómo interactúa con los alumnos y crea ambientes propicios para el aprendizaje?	Organiza a los alumnos de acuerdo con la naturaleza de las actividades.	6%	84%	10%	0%	100%
	Conforma equipos en los que todos participan e interactúan entre ellos en las actividades por realizar.	14%	72%	14%	0%	100%
	Tiene apertura y atención a las solicitudes de todos los alumnos e incorpora a quienes no están participando.	13%	68%	19%	0%	100%
	Promueve entornos que favorecen el aprendizaje de todos	22%	70%	8%	0%	100%
	Considera los conocimientos, habilidades y actitudes de sus alumnos en la organización de un ambiente educativo de colaboración y respeto.	8%	79%	13%	0%	100%
	Mantiene el ambiente de aprendizaje y reflexión a lo largo de la clase.	12%	76%	12%	0%	100%
Ponderación		**12%**	**75%**	**13%**	**0%**	**100%**
Aspecto / Dimensión	**Indicador**	**Siempre**	**Casi Siempre**	**A veces**	**Nunca**	**Total**
¿Cómo aprovecha los recursos didácticos?	Utiliza recursos didácticos adecuados y pertinentes al tema, que contribuyen al logro del aprendizaje.	8%	74%	18%	0%	100%
	Emplea recursos didácticos que favorecen la elaboración de los productos o evidencias de aprendizaje.	6%	76%	18%	0%	100%
	Emplea los recursos didácticos en el momento oportuno.	5%	75%	20%	0%	100%
	Fórmula consignas claras para el manejo de los recursos didácticos y de lo que se habrá de lograr.	9%	77%	14%	0%	100%
	Apoya a los alumnos que lo requieren en la utilización de los recursos.	12%	72%	16%	0%	100%
Ponderación		**8%**	**75%**	**17%**	**0%**	**100%**

Fuente: Elaborada por los autores del presente artículo

2.5 Aspectos Éticos

Se consideró hacer una invitación formal dentro de grupos académicos de docentes en redes sociales y a través de la invitación por correo electrónico a contactos del gremio. Se estableció su participación como confidencial, buscando en todo momento proteger la integridad de datos de los participantes, así como datos personales que solamente fueron empleados de manera estadística en esta investigación.

3. RESULTADOS

Expresando los resultados obtenidos de la presente investigación y acorde con las metas propuestas, señalamos que al hacer una revisión y análisis de instrumentos para valorar la práctica docente socioformativa encontramos que existen pocas o nulas investigaciones al respecto (Parra et al., 2015; Salazar-Gómez & Tobón, 2018), lo que permitió orientar la definición de un instrumento que considere en primer instancia principios socioformativos. Al someter el instrumento a la valoración de jueces y expertos en el área, se le dio validez al contenido al contenido apreciando aquellos rasgos que derivado de su experiencia fueron considerados susceptibles de mejora.

En la Tabla 3 podemos apreciar los resultados sobre claridad en la redacción, la cual es aceptable en cuanto a este criterio. Para los indicadores de confiabilidad podemos apreciar que se cumple con los valores necesarios de confiabilidad cuyo valor es de 3.78. De igual forma, este instrumento se aplicó a 248 docentes considerados como grupo piloto, para determinar el grado de pertinencia y satisfacción respecto a la redacción de los indicadores del instrumento se aplicó una encuesta donde una vez sistematizados los datos obtuvimos que el instrumento es pertinente respecto a la redacción y el grado de satisfacción del mismo, el valor obtenido es 0,73 considerando el análisis de V de Aiken considerado como técnica estadística que le brindan calidad a instrumentos de medición con fines investigativos (Robles, 2018).

Tabla 3. Criterios para la validez del contenido de Guía de Observación

Criterios	Resultado
Redacción	3.77
Confiabilidad	3.79
Pertinencia	3.77
Ajuste realizado a la guía de observación	3.79
Confiabilidad V Aiken	0.71
Índice de Pertinencia V Aiken	0.70

Fuente: Elaborada por los autores del presente artículo

Considerando la encuesta de satisfacción aplicada al grupo de 248 docentes sobre el instrumento sometido al análisis, obtuvimos resultados apreciando que, el valor obtenido del criterio de pertinencia y redacción fueron similares para cada uno de los indicadores propuestos en el instrumento con un valor de 3.92 en su nivel más alto, mientras que el valor más bajo fue de 3.69, por lo que considerando los 25 indicadores que conforman el total del instrumento denominado "guía de observación" la media estriba en 3.77 lo cual permite demostrar la confiabilidad del instrumento. El análisis realizado bajo los valores de V de Aiken se encontró que respecto a la confiabilidad del instrumento el valor fue de 0.71, mientras que la pertinencia del mismo está ubicada en el valor de 0.70, los que nos permite referir que el valor se encuentra en 0.71 lo que nos permite considerar que el instrumento tiene una validez de contenido respecto a los indicadores de pertinencia, redacción y confiabilidad del instrumento.

Tabla 4. Resultados de la Encuesta de Satisfacción del Instrumento

Aspecto	Bajo	Aceptable	Bueno	Excelente
¿Determine el grado de comprensión de las instrucciones?	0	0.10	0.16	0.74
¿Determine el grado de pertinencia en los indicadores?	0	0.01	0.17	0.82
¿Determine el grado de satisfacción con el instrumento?	0	0.03	0.17	0.80
¿Determine el grado de confiabilidad del instrumento?	0	0.02	0.10	0.88

Fuente: Elaborada por los autores del presente artículo

El estudio realizado, demuestra que el instrumento contiene valores en rangos adecuados de confiabilidad retomando estudios como el realizado por Mosqueda et al. (2015) donde se emplea el análisis denominado Alfa de Cronbach para medir la confiabilidad y consistencia sobre una escala de reactivos; los indicadores incluidos en la "Guía de observación" para observar la práctica docente socioformativa, apoyados bajo el análisis de estudios de confiabilidad Alfa de Cronbach, donde valores superiores a 0.7 (Arévalo & Padilla, 2016) consideran un grado de consistencia respecto al contenido de un instrumento, permiten sustentar que en el caso de nuestra investigación, el resultado es superior, considerando de esta manera que existe confiabilidad sobre el instrumento propuesto.

4. DISCUSIÓN y CONCLUSIÓN

Con la realización de presente estudio, se cuenta con un instrumento preliminar para evaluar la práctica docente socioformativa de acuerdo con 248 docentes que laboran en educación básica donde se realiza esta investigación. El juicio de expertos previo a la aplicación de la encuesta con el grupo piloto de docentes, agrega validez de contenido al instrumento (Escobar & Cuervo 2008). El índice de validez de contenido (IVC) es utilizado para estimar la representatividad, comprensión, ambigüedad y claridad para los diferentes ítems que integran un instrumento (Pedrosa et al., 2013). Por lo que los instrumentos validados mediante esta técnica aseguran que su aplicación tenga una mayor probabilidad de éxito.

En México se hace uso de instrumentos empíricos que regularmente no son sometidos a procesos de validación, por lo que el presente instrumento puede constituir un avance significativo en la generación de herramientas construidas y validadas por propios actores del sistema educativo, quienes instamos en el establecimiento de criterios de evaluación, rescatando los aspectos cualitativos de los principios de una práctica docente socioformativa en comunión de las obligaciones docentes que emergen de las reformas educativas (Parra et al., 2015). Consideramos que el instrumento obtenido por el presente estudio, facilitará la labor de cada uno de los actores involucrados en el proceso evaluativo de la intervención docente desde la visión y enfoque socioformativa, favoreciendo a través de este insumo, la mejora de las prácticas docentes y el fortalecimiento de la educación, brindando respuesta a las necesidades del entorno.

Podemos señalar que este instrumento ha sido elaborado de acuerdo a los referentes y conceptos teóricos educativos actuales, retomando el enfoque formativo de la evaluación (SEP, 2012),

pero a la vez vinculándolo al contexto social de los aprendizajes; sin embargo, el instrumento es susceptible de mejora mediante un procedimiento de validación cuantitativa, como es el análisis factorial de una muestra representativa (Mavrou, 2015).

Durante la elaboración de esta investigación, nos percatamos que existen pocas investigaciones respecto a la problemática planteada, por lo que es importante destacar que es un buen comienzo para referir producciones científicas enfocadas en principios y referentes socioformativos en un aspecto tan complejo como lo es la educación y los sistemas educativos. El presente estudio contribuye también al crecimiento de esta tendencia. Algunas situaciones que dificultaron el estudio fueron la falta de docentes expertos en el tema, pues esto hizo que en la realización de este trabajo algunos factores como el tiempo de la realización de estudio, el perfil de los participantes, la disposición para su participación fueran obstáculos a superar.

Los indicadores planteados dentro de los aspectos y dimensiones propuestos en el instrumento, facilitaron la valoración y clasificación de los datos, estos fueron apegados a documentos académicos vigentes en el marco de las reformas educativas. Pero es necesario señalar, que aún hace falta la integración de indicadores con descriptores que guíen la inclusión de iniciativas socioformativas y que contribuyan al crecimiento y fortalecimiento profesional de los docentes, también será necesario hacer una valoración de las prácticas docentes desde el mismo currículo educativo de las instituciones formadoras de docentes, pues no basta emplear un instrumento para valorar una práctica que se esquematiza desde el pensamiento del docente, si este, solamente ha conocido una forma de enseñar, lo cual será motivo de otras investigaciones.

REFERENCIAS

Arévalo, D., & Padilla, C. (2016). Medición de la Confiabilidad del Aprendizaje del Programa RStudio Mediante Alfa de Cronbach. *Revista Politécnica, 37*(2). https://revistapolitecnica.epn.edu.ec/ojs2/index.php/revista_politecnica2/article/view/469

Camacho, S. A., Juárez, C. L., Torróntegui, H. D., & Magaña, S. M. (2019). Instrumento para la Planificación de Clases Contextualizadas. *Revista electrónica desafíos educativos*, 56-65. https://bit.ly/3rlXx3v

Díaz Campo, E., & Venet Muñoz, R. (2019). La formación permanente del docente de la Universidad Técnica de Quevedo en Didáctica de la Educación Superior. Aproximación diagnóstica y propuesta metodológica. *Universidad Y Sociedad, 11*(2), 347-357. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1198

Díaz, R., Carneiro, J. C., & Toscano, T. (2009). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo.* España: Fundación Santillana. https://bit.ly/3spQfNK

Escobar, J. & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, *6*(1), pp. 27-36. https://cutt.ly/3mbFw1o

Espinoza, B. J. (2017). Los Recursos Didácticos y el Aprendizaje Significativo. *Revista Multidisciplinaria de investigación*, 33-38. https://bit.ly/3rr5Hb9

Fernández-Álvarez, J., Castañeiras, C., García, F., Gómez, B., & Fernández-Álvarez, H. (2017). Investigando el estilo personal del terapeuta: Correspondencia entre las autodescripciones y la observación de jueces externos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 22*(3), 207-217. https://doi.org/10.5944/rppc.vol.22.num.3.2017.18238

Freire, P. (2011). *Pedagogía de la Esperanza.* Siglo XXI.

González, N., & Beltramino, L. (2017). La formación docente universitaria de la carrera de Profesorado en la Escuela de Ciencias de la Educación. *Cuadernos de Educación*, *15*(15) 287-302. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/19081

Grijalva, A., & Moreno, D. (2016). Competencia mediática en jóvenes universitarios: análisis socioeducativo del currículum escolar. *Sociología y Tecnología, 6*(1), 14-25. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/19524

Hernández-Mosqueda, J. S., Tobón, S., & Guerrero-Rosas, G. (2016). *Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas.* UAIM. https://bit.ly/3lRdrlu

Hernández-Mosqueda, J. S., Tobón-Tobón, S., & Vázquez-Antonio, J. M. (2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Ra ximhai, 10*(5), 89-111. https://bit.ly/3d8cb9v

Ibarra-Piza, Segredo-Santamaría, Juárez-Hernandez, & Tobón. (2018). Estudio de validez de contenido y confiabilidad de un instrumento para evaluar la metodología socioformativa en el diseño de cursos. *Espacios*, 24. https://bit.ly/39iV3ge

Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. Paradigmas, 4, 39-72. https://bit.ly/39iMgef

Jarquín, L. M. (2019). ¿Cómo generar docentes éticos mediante la Socioformación para lograr el Desarrollo Social Sostenible? *Ecocience International Journal, 1*(1), 29–32. https://doi.org/10.35766/je19114

Latapí, P. (2015). *Pablo Latapí Sarre en la UAA.* Universidad Autónoma de Aguas Calientes. https://bit.ly/2P2zjhW

Marín, L., Vallejo, S., Niño, L ., & García, J. (2016). Socioafectividad y desarrollo moral en la primera infancia. *Horizontes Pedagógicos, 18*(1), 73-80. https://bit.ly/3m65skN

Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica d e Investigación Educativa, 20*(1), 38-47. https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347.

Michalus, J. C., Sarache, W. A., & Hernández, G. (2014). Método de expertos para la evaluación ex-ante de una solución organizativa. *Visión de Futuro*, 1-17. https://bit.ly/2PBuvju

Mavrou, I. (2015). Análisis factorial exploratorio: cuestiones conceptuales y metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada,* 19. https://doi.org/10.26378/rnlael019283

Morales, U. E. (2009). Los Conocimientos Previos y su Importancia para la Comprensión de Lenguaje Matemático en la Educación Superior. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, *13*(52), 211-222. https://bit.ly/3rtAUu2

Mosqueda, A., Mendoza, S., Jofré, V. y Barriga, O. A. (2015). Validez y confiabilidad de una escala de apoyo social percibido en población adolescente. *Enfermería Global*. *14*(3), 125-136. https://doi.org/10.6018/eglobal.14.3.200551

Murga-Menoyo, M. Á., & Novo, M. (2017). Sostenibilidad, desarrollo «glocal» y ciudadanía planetaria. Referentes de una pedagogía para el desarrollo sostenible. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 55-78. https://doi.org/10.14201/teoredu2915579

Parra, H., Tobón, S., & López, L. J. (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. *Paradigma*, 42-55. https://bit.ly/3uL732b

Pedrosa, I. ; Suárez-Álvarez, J. ; García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Psicológica*, vol. 10, núm. 2, pp. 3-18. http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11820

Pozos, J., & Pérez, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias.* Ediciones Morata. https://bit.ly/3dSFugD

Rekalde, I., Vizcarra, M. T., & Macazaga, A. M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. Educación XXI, *17*(1), 201-220 https://bit.ly/3mBEj9z

Robles, P. y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18. https://bit.ly/3a1MBCC

Robles, B. F. (2018). Índice de validez de contenido: Coeficiente V de Aiken. *Pueblo Continente*, *29*(1), 193-197. https://bit.ly/3wP3jyP

Salazar-Gómez, E., & Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Espacios, 39*(53), 17. https://bit.ly/3mAIAtQ

SEP. (2011). Plan de Estudios 2011. *SEP*, 15. https://bit.ly/3uNQtPz

SEP. (2012). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo.* México: SEP. https://bit.ly/3wOKRpO

SEP. (2018). Perfiles, Parametros e Indicadores. México. https://bit.ly/3mCYt2Q

Tobón, S. (2012). *El enfoque socioformativo y las competencias: ejes claves para transformar la educación.* ReDIE. https://bit.ly/3fZnYKj

Tobón, S. Gonzales, L., Nambo, J. S. y Vazquez J. M. (2015). La Socioformación: un estudio conceptual. *Paradigma, 36*(1), 7-29. https://bit.ly/3uIGLhi

Tobón, S. (2017). *Metodología de elaboración de una rúbrica socioformativa.* CIFE. https://bit.ly/3dUhjhV

Tobón, S., & Luna-Nemecio, J. (2020). Proposal for a new talent concept based on socioformation. Educational Philosophy and Theory. *53*(1), 21-33 https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1725885

Torrego, J. C., & Negro, Á. (2014). *Aprendizaje Cooperativo en la Aulas.* Alianza Editorial. https://bit.ly/2OFhVzv

Vázquez, J. M., Tobón, S., Vázquez, J., Herrera, S. R., & Juárez, L. G. (2018). Diseño y validez de contenido de una rúbrica socioformativa para evaluar el informe de prácticas profesionales en la Educación Normal. *Espacios*, 29. https://bit.ly/3a1j3VF

Velandia, M. A., Morales, F. H., & Duarte, J. E. (2014). La didáctica y su relación con el diseño de ambientes de aprendizaje: una mirada desde la enseñanza de la evolución de la tecnología. *Revista de investigación, desarrollo e innovación*, *5*(1). 46-55. https://bit.ly/3mCu5pj

Viñals, A., & Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *30*(2), 103-114. https://bit.ly/3t5AnQG

AUTORES

Dany Vazquez Ayala. Doctor en Ecoeducación. Maestro en Pedagogía, Licenciado en Pedagogía, Doctorante en Socioformación y Sociedad del Conocimiento. Director de Educación Primaria, Catedrático Universitario en áreas educativas y sociales, Investigador fenómenos educativos y sociales; Evaluador Certificado por el Servicio profesional docente.

Josemanuel Luna-Nemecio. Doctor en Geografía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor Investigador del Centro Universitario CIFE. Actualmente realiza una estancia de Investigación en la Unidad Académica en Estudios del Desarrollo, de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Sus líneas de investigación son la crítica de la economía política con énfasis en estudios sobre sustentabilidad, sistemas socioecológicos y conflictos socioambientales.

Conflicto de intereses

Los autores informan de ningún conflicto de interés posible.

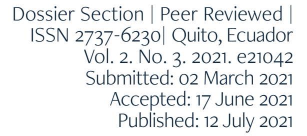
Financiamiento

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimientos

N/A





Dossier Section | Peer Reviewed |
ISSN 2737-6230| Quito, Ecuador
Vol. 2. No. 3. 2021. e21042
Submitted: 02 March 2021
Accepted: 17 June 2021
Published: 12 July 2021

Aplicación de proyectos socioformativos dentro del aula: experiencia docente en la asignatura de Estadística Descriptiva

Application of socio-educational projects within the classroom: teaching experience in the subject of Descriptive Statistics

Faridy Bermeo
Instituto Politécnico Nacional - México
Ciudad de México, México
faridybermeo74@gmail.com

Resumen

La aplicación de proyectos formativos como estrategia didáctica desde el enfoque socioformativo, constituyen un aporte a la sociedad del conocimiento para que los estudiantes desarrollen su talento considerando los cambios actuales de la educación media superior. El propósito de este trabajo es describir la aplicación de los proyectos formativos en estudiantes de sexto semestre en el Instituto Politécnico Nacional, así como analizar el impacto que tiene la realización de los proyectos socioformativos. Se aplicó la observación de los estudiantes en ambientes de aprendizaje fuera del aula; los procesos reflexivos involucraron el análisis de la planeación, implementación y evaluación de la estrategia. Los resultados dieron muestra sobre la formación mediante proyectos socioformativos provocando que se lleve a cabo una comprensión, análisis, interpretación y resolución de problemas vinculando diferentes conceptos y áreas de conocimiento para lograr un aprendizaje significativo. Como conclusión se tiene que, la realización de los proyectos socioformativos, mejoran el talento humano y afrontan los retos de la sociedad del conocimiento mediante el abordaje de problemas reales y la colaboración.

Palabras clave: evaluación; proyectos socioformativos; rúbrica analítica; socioformación

Abstract

The application of training projects as a didactic strategy from the socioformative approach, constitutes a contribution to the knowledge society for students to develop their talent considering the current changes in upper secondary education. The purpose of this work is to describe the application of training projects in sixth-semester students at the Instituto Politécnico Nacional, as well as to analyze the impact that the realization of socio-educational projects has. Student observation was applied in learning environments outside the classroom; The reflective processes involved the analysis of the planning, implementation, and evaluation of the strategy. The results showed the formation through socio-formative projects causing an understanding, analysis, interpretation, and resolution of problems to be carried out linking different concepts and areas of knowledge to achieve meaningful learning. In a conclusion, it is necessary to carry out socio-educational projects, improve human talent and face the challenges of the knowledge society by addressing real problems and collaboration.

Keywords: assessment; socio-educational projects; analytical rubric; socioformation







1. Introducción

La Unidad de Aprendizaje de Probabilidad y Estadística es impartida en el sexto semestre del Nivel Medio Superior del Instituto Politécnico Nacional de México. El Plan de Estudios de esta asignatura menciona como propósito:

> ...preparar al estudiante para que desarrolle competencias en las que el proceso metodológico debe reflejar la aplicación de la estadística.., donde los resultados justifiquen la solución del problema relacionado con los ámbitos académico, social y global... Lo anterior implica abordad concepciones analíticas para comprender su espacio y su hábitat, apoyando su formación propedéutica y tecnológica (IPN, 2011, p.2).

Sin embargo, en la práctica, al abordar el tema de estadística descriptiva los profesores y alumnos se limitan únicamente a la construcción de tablas de frecuencias, cálculo de medidas de tendencia central (media, mediana y moda), al cálculo de medidas de dispersión (varianza y desviación media), cálculos de fractiles con interpretaciones superficiales y a la realización de gráficas. Además, los datos con los que trabajan los alumnos no son recopilados por ellos, por lo regular son datos proporcionados por el profesor, obtenidos de libros o de internet. No hay un análisis de los resultados o simplemente realizan revisiones superficiales de ellos. Aunado a esto, la evaluación realizada por el docente es una evaluación cuantitativa y superficial de la obtención de resultados exactos utilizando fórmulas concretas, al respecto dice Casanova (1998), si se evalúan aspectos superficiales para la formación de los estudiantes, éstos adquirirán conocimientos superficiales.

Con lo anterior se hace notar que la enseñanza de las matemáticas, en particular de la Estadística, se ha caracterizado por centrarse en la mecanización de los procedimientos, a la sustitución de valores en determinadas fórmulas en diversos escenarios, a llevar a cabo procesos ya establecidos, marcando fuertemente la ausencia de reflexión y sin tener conciencia de las acciones llevadas a cabo (Bermeo, Hernández & Tobón, 2016). Lo anterior se contrapone con los muchos retos que actualmente deben afrontar las personas que se están preparando para participar en la sociedad del conocimiento, la cual, exige utilizar la creatividad, libertad de circulación, intercambios, críticas constructivas, diálogo; garantizando igualdad de oportunidades (Aguerrondo, 1999). En esta fase de la sociedad lo importante no es la información sino el conocimiento a partir del cual será posible resolver problemas de manera colaborativa, contribuyendo al bienestar social y sustentabilidad ambiental (Tobón, et al., 2015; Luna-Nemecio, 2020; Luna-Nemecio et al., 2020; Luna-Nemecio & Tobón, 2021). De aquí, que los docentes expertos en su área deben dar a conocer las estrategias que les han resultado positivas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de los procesos.

Existen muchas investigaciones y libros donde describen la importancia de los temas y asignaturas impartidas en la escuela; por ejemplo, se encuentra la investigación de Williner et al. (2017) donde se aborda la problemática de la resolución de problemas contextualizados convencionales sobre optimización, variación, aproximaciones, entre otros, en la asignatura de cálculo diferencial en el nivel superior. Otra investigación relevante sería la de Vásquez & Silva (2016), la cual se enmarca en el proyecto Canaima en la cañada, en este artículo se aborda propuestas que permiten consolidar el desarrollo humano sosteible en el nivel básico de educación, empero, no hay una descripción detallada de estas estrategias y realizan actividades enfocadas únicamente en el proyecto educativo llamado "Canaima en Venezuela". Resulta difícil encontrar artículos científicos donde se muestren estrategias específicas y evaluaciones de los procesos y actividades que desarrollan los alumnos dentro del aula para tener un aprendizaje significativo.

Estrada et al., (2004) analizan la actitud que tienen los profesores en ejercicio a nivel primaria hacia la enseñanza de la estadística comparando con la actitud que tienen los profesores en formación; dicho estudio presenta una recopilación de opiniones al impartir la asignatura de Estadística y su importancia. En este artículo se describe el proceso de construcción del instrumento de evaluación y mencionan que este instrumento fue sometido a una evaluación por jueces, sin embargo, el estudio no se enfoca a una validación.

Estrada et al., (2004) y Batanero et al. (2020) presentan en un estudio donde comparan actitudes hacia la estadística de profesores en formación y en ejercicio una tabla de los ítems utilizados y los resultados obtenidos, más no hay validación del instrumento de evaluación. Batanero, et al. (2013), menciona que la estadística basada en la investigación y los proyectos aseguran un incremento en el espíritu crítico e iniciativa personal de los alumnos, sin embargo, los problemas didácticos que existen en la enseñanza actual impiden que los alumnos comprendan correctamente los conceptos y por ende sean incapaces de aplicarlos. Por ejemplo, Pino y Estrella (2012), enfatizan en la importancia que tiene que los egresados del nivel secundaria sean alfabetizados estadísticamente hablando, pues con esto son capaces de entender los alcances de las conclusiones de las investigaciones científicas y tener una opinión informada sobre la legitimidad de los resultados reportados. El estudio referido enfatiza en la enseñanza de la estadística por medio de la resolución de problemas de la vida actual; así como establece que el interés de los mismos alumnos para abordar diversos problemas es el motor para visualizar su solución, y que este proceso debe ser llevado a cabo mediante los pasos de una investigación.

Azcárate y Cardeñozo (2011) presentan el proyect EarlyStatistics, el cual es un software cuya meta es favorecer la integración de la enseñanza y aprendizaje del razonamiento estadístico en las escuelas. Su propuesta se basa en el análisis de actividades organizadas en escenarios dentro de los cuales el profesor evalúa los conceptos estadísticos, presenta la propuesta de intervención en el aula, respuestas de los alumnos y la autoevaluación que hacen de su propio aprendizaje trabajando con el escenario. Los referidos autores proponen como estrategia de evaluación una matriz de análisis DAFO (Debilidades/Amenazas/Fortalezas/Oportunidades).

Es por lo anterior que el presente estudio se torna pertinente y desarrollar para llenar la serie de vacíos puesto que se observa la escasez de trabajos que den a conocer estrategias para desarrollar las competencias genéricas y disciplinares en los alumnos al abordar el tema de Estadística Descriptiva y presentar instrumentos que evalúen la actuación en el desarrollo de actividades. Este estudio tiene como metas aplicar una rúbrica analítica que evalúe el nivel de desempeño de los alumnos en la realización de un proyecto formativo soportado en las características del enfoque socioformativo al aplicar los conceptos de estadística de forma significativa, teniendo como consecuencia el mejoramiento del talento humano afrontando los retos de la sociedad del conocimiento, mediante el abordaje de problemas del contexto tomando en cuenta los intereses de los propios alumnos, eligiendo temas pertinentes y de impacto, articulando diversos saberes, proponiendo soluciones viables y colaborando así con la sociedad, logrando construir un pensamiento complejo.

El propósito de esta investigación es describir las características de los proyectos socioformativos, analizar el impacto que tiene la realización de los proyectos socioformativos en el aprendizaje de los alumnos, en particular, el aprendizaje de los conceptos de la asignatura de Estadística Descriptiva, describir los beneficios de la implementación de la estrategia de aprendizaje llamada proyectos socioformativos en los alumnos de Educación Media Superior.

2. Metodología

Se realizó un proyecto socioformativo de corte cualitativo (Díaz, 2009) por parte de los estudiantes de sexto semestre del CECyT 6 ¨Miguel Othón de Mendizábal". Dicho análisis se reforzó con la aplicación de una rúbrica analítica para evaluar el desempeño de los alumnos en el proceso de realización del proyecto aplicando de manera significativa conceptos de Estadística Descriptiva abordados en los programas de estudio del Nivel Medio Superior, en el sexto semestre, del Instituto Politécnico Nacional; para mejorar el talento humano afrontando los retos de la sociedad del conocimiento, y desarrollando un pensamiento complejo.

2.1 Participantes

121 alumnos de sexto semestre de Nivel Medio Superior del área médico-biológicas del Instituto Politécnico Nacional participaron en el estudio. La organización de los alumnos se realizó mediante equipos de trabajo de 3 a 4 integrantes según los intereses de los alumnos y de su carrera técnica. La distribución se realizó de la siguiente manera: alumnos con la especialidad de Técnico Laboratorista Clínico formaron 3 equipos de 3 personas y 6 equipos de 4 personas, total 33 alumnos; alumnos con la especialidad de Técnico en Ecología formaron 4 equipos de 3 personas y 1 equipo de 4 personas, total 16 alumnos; alumnos de la especialidad de Técnico en Enfermería formaron 10 equipos de 4 personas y 1 equipo de 3 personas, total 43 alumnos y alumnos de la especialidad de Técnico Laboratorista Químico formaron 5 equipos de 4 personas y 3 equipos de 3 personas, total 29 alumnos. En total trabajaron 33 proyectos formativos.

2.2 Desarrollo de la estrategia

A continuación, se describen los ejes metodológicos para la realización de los proyectos abordados desde la socioformación, permitiendo así la construcción de esta estrategia didáctica y el proceso de investigación que se llevará a cabo.

Identificación del problema: La diabetes en México es un problema que afecta a un gran porcentaje de las personas. Lo que identificaron los alumnos es que sus familiares que padecen de esta enfermedad no llevan un control en su alimentación y en la administración de su medicamento. Así surge la propuesta del proyecto, tomarían la cantidad de glucosa en sangre durante 80 días y llevarían un registro minucioso de los alimentos que ingiere la persona diabética. Para identificar cuáles son los alimentos que más afectan estos niveles de glucosa y hacer una dieta personalizada para que pueda el paciente llevar un control de su alimentación, mostrándole lo que sucede al ingerir ciertos alimentos.

Recuperación de saberes previos: Los alumnos tienen el conocimiento previo de la toma de muestra, los efectos que tienen ciertos alimentos con respecto a los niveles de glucosa, el manejo estadístico de los datos (media, mediana, moda, desviación estándar, percentiles, representaciones gráficas: histogramas, polígono de frecuencia, polígono de frecuencia acumulada (ojiva) y otros diagramas).

Gestión del conocimiento: Construcción de su marco teórico fundamentado en referencias científicas y actuales. Utilizaron la UVE heurística para la organización de la información.

Procesar y co-construir el conocimiento: Los alumnos organizaron, seleccionaron, comprendieron y adaptaron los conceptos, definiciones, teorías, y las relacionaron con los cálculos estadísticos que se realizaron.

Planteamiento del procedimiento de resolución del problema: Realizaron comparaciones de la información que iban recopilando con sus resultados. Analizaron el comportamiento que tenían los niveles de glucosa con los alimentos que ingería el paciente. Concluyendo que en algunos casos no coincidía lo que generalizaban en los libros con los resultados particulares del paciente.

Evaluación del proceso de realización del proyecto socioformativo mediante una rúbrica analítica.

Trabajar de forma colaborativa: Siempre se trabajó en equipos, cada equipo tenía a su paciente, pero entre los equipos también intercambiaban información.

Actuando con ética: Realizaban reflexiones de los datos obtenidos y logrando así una metacognición continua.

Socializar los saberes y experiencias: Al término del estudio, propusieron una dieta particular para los pacientes, exponiendo lo que obtuvieron en sus resultados.

3. Resultados y Discusión

Los proyectos socioformativos es una estrategia didáctica donde se desarrolla la resolución de problemas del contexto (personal, familiar, social, laboral-profesional, ambiental-ecológico, cultural, científico, artístico, recreativo, deportivo, etc.) mediante un proceso que toma en cuenta la planeación, actuación y socialización de las actividades realizadas y de los productos logrados (Tobón, 2012). La metodología esta basada en las contribuciones originales de Kilpatrick (1918) y retomadas por Sergio Tobón en 2013, la aportación de este autor es vincular los proyectos formativos con las características de la socioformación promoviendo así actuaciones integrales de los estudiantes para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, con idoneidad, ética y mejoramiento continuo, articulando el saber ser, saber hacer, el saber conocer y el saber convivir (Tobón, 2018a).

Por otro lado, se aborda la evaluación socioformativa la cual considera los intereses de los estudiantes, sus necesidades, sus condiciones, su cultura, su lengua, etnia, estilos y ritmos de aprendizaje. Con una evaluación socioformativa se logra un desarrollo y mejora de su actuación en diversos escenarios mediante la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas reales aportando soluciones a la sociedad, formando personas integrales con un sólido proyecto de vida, que participen activamente en trabajos colaborativos, con emprendimiento y gestionando el conocimiento. En este trabajo se utilizó una rúbrica analítica socioformativa que evalúan procesos o productos mediante indicadores, niveles de desempeño y descriptores, posibilitando identificar el nivel de desempeño en cada indicador. Se puede abordar la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, así como, la evaluación diagnóstica, continua, sumativa y de certificación, desarrollando el talento humano. Aportan elementos para mejorar la práctica educativa, no solo beneficiando al estudiante, sino también al docente, pues les permite determinar si las estrategias, recursos y el plan formativo de la institución están favoreciendo la formación integral de acuerdo con el currículo, los proyectos y los resultados de aprendizaje (Tobón, 2018b).

En los proyectos desarrollados por los estudiantes se abordaron diferentes conocimientos tanto de la propia asignatura de Estadística Descriptiva como de otras asignaturas de su especialidad, en otras palabras, se trabajó con profundidad los procesos de transversalidad en el currículum.

La aplicación de la metodología de los proyectos socioformativos con los estudiantes logró, cumplir con diferentes ejes para poder alcanzar los fines formativos esperados en las competencias que

especifica Tóbón (2010) en su artículo llamado: Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Los ejes fueron:

- Los estudiantes tuvieron claridad de las metas a alcanzar
- Los estudiantes lograron identificar un problema del contexto pertinente y aplicaron procesos de identificación, interpretación, resolución y contrastación.
- Los estudiantes aplicaron conocimientos previos de diferentes asignaturas de su especialidad (Técnico Laboratorísta Clínico y Técnico en Enfermería)
- Vincularon sus conocimientos previos con los conocimientos nuevos de la asignatura de Estadística Descriptiva.
- Articularon las competencias de las asignaturas de especialidad con las competencias matemáticas correspondientes al sexto semestre del Nivel Medio Superior
- Los estudiantes desarrollaron procesos continuos de mejoramiento. Ya que en todo momento estuvieron intercambiando datos, conocimientos yreflexiones.
- Los estudiantes trabajaron en su proyecto ético de vida con responsabilidad, honestidad, solidaridad, etc.
- Por medio de la rúbrica analítica se aseguró que se llevara a cabo un proceso de valoración de logros y aspectos a mejorar con la identificación de los niveles de dominio que los estudiantes iban alcanzando aplicando en todo momento la autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación.
- Se logro un trabajo colaborativo fortaleciendo sus habilidades, actitudes y conocimientos.
- Se llevó a cabo una comunicación clara, cordial y de respeto con estudiantes, docente y personas que participaron en el proyecto socioformativo (pacientes estudiados)

La realización de este proyecto logró mayor satisfacción de los estudiantes en relación con otras generaciones donde se utilizó una metodología tradicionalista. Se desarrollo un trabajo de investigación, aumentó el emprendimiento ya que los estudiantes identificaron, argumentaron, interpretaron y propusieron la resolución a problema del contexto.

REFERENCIAS

Aguerrondo, I. (12 de junio, 1999). El nuevo paradigma de la educación para el siglo XXI. *OEI*. https://cutt.ly/ImblcMl

Arteaga-Martínez, B., Macías, J., & Pizarro, N. (2020). La representación en la resolución de problemas matemáticos: un análisis de estrategias metacognitivas de estudiantes de secundaria. *Uniciencia*, *34(1)*, 263-280. https://doi.org/10.15359/ru.34-1.15

Bermeo, F., Hernández, J. & Tobón, S. (2016). Análisis documental de la v heurística mediante la cartografía conceptual. *Ra Ximhai, 12*(6), 103-121. http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/71804

Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP-Muralla

Díaz, D. (2009). Abordaje cualitativo en el proceso formativo del estudiante universitario como futuro docente investigador. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 193-216. http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/29675

Dorantes, J. & Tobón, S. (2017). Instrumentos de evaluación: Rúbricas socioformativas. *Praxis. 9*(17), 79-86. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6560025

Estrada, A., Batanero, C. & Fortuny, J. (2004). *Un estudio comparado de las actitudes hacia la estadística en profesores en formación y en ejercicio*. Enseñanza de las ciencias.

Instituto Politécnico Nacional. (2011). Programa de estudios de la asignatura de Probabilidad y Estadística. México.

Luna-Nemecio, J. (2020). *Para pensar el desarrollo social sostenible: múltiples enfoques, un mismo objetivo.* Kresearch/CICSHAL. Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina. https://doi.org/10.35766/dss20

Luna-Nemecio, J., Tobón, S., & Juárez-Hernández (2020) Sustainability-based on socioformation and complex thought or Sustainable Social Development. *Resources, Environment and Sustainability, 2*. 100007 https://doi.org/10.1016/j.resenv.2020.100007

Luna-Nemecio, J. & Tobón, S. (2021). Urbanización sustentable y resiliente ante el Covid-19: nuevos horizontes para la investigación de las ciudades. *Universidad y Sociedad*, *13*(1), 110-118. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1906

Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación.* Ecoe.

Tobón, S. (2012). *Proyectos formativos y desarrollo de Competencias.* CIFE.

Tobón, S. (2014). *Proyectos formativos: teoria y practica*. Pearson.

Tobón, S., Guzmán, C., Cardona, S. & Hernández, S. (2015). Sociedad del conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. *Revista Paradigma, 3*(5). 146-154. https://doi.org/10.33890/innova.v3.n5.2018.542

Tobón, S. (2018a). *Cartografía Conceptual de los Proyectos Formativos*. Biblioteca Digital CIFE.

Tobón, S. (2018b). *El proyecto de enseñanza. Aprendizaje y Evaluación*. CIFE.

Vásquez, E. & Silva, C. (2012). *Estrategias didácticas para la enseñanza de las matemáticas enmarcado en el proyecto Canaima en la E.B.C.* "La cañada".

Williner, B., Scorzo, R. & Favieri, A. (2017). *Habilidades matemáticas en torno al concepto de derivada: resultado de una investigación*. [Conferencia] XXI Encuentro Nacional y XIII Internacional de Educación Matemática en carreras de ingeniería. http://doi.org/10.6084/m9.figshare.11475282.v1

Autor

Faridy Bermeo. Doctor en Gestión e intervención Educativa por el Centro Interdisciplinario de Innovación y Posgrados (CIIP). Maestría en Educación en la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID). Maestría en Docencia y Desarrollo de competencias en el Centro Universitario CIFE. Pasante de Maestría en Matemática Educativa en el Centro de Investigación CICATA (IPN). Actualmente Docente de Matemáticas en el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No. 6 "Miguel Othón de Mendizábal" IPN. Docente de maestría y Doctorado el Centro Interdisciplinario de Innovación y Posgrados (CIIP). Docente de maestría en UTEL.

Conflicto de intereses

El autor informa de ningún conflicto de interés posible.

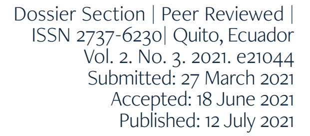
Financiamiento

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimientos

N/A





Dossier Section | Peer Reviewed |
ISSN 2737-6230| Quito, Ecuador
Vol. 2. No. 3. 2021. e21044
Submitted: 27 March 2021
Accepted: 18 June 2021
Published: 12 July 2021

Diseño y validez de la escala autoevaluación de las competencias del docente de matemáticas

Design and validity of the scale Self-assessment of mathematics teacher competencies

Jesús-Antonio Larios-Trejo
Universidad de Colima - México
Colima, México
jesus_larios@ucol.mx

RESUMEN

Evaluar competencias no es una tarea fácil ya que éstas engloban: conocimiento, actitudes y destrezas. El acercamiento más real es quizá mediante una autoevaluación donde la persona que la conteste este consciente de su finalidad. Para la construcción de este artículo, se consideró la definición de Perrenoud, quien se refiere a la competencia como la capacidad de actuar eficazmente en una situación de un tipo definido, capacidad que se apoya en los conocimientos. El presente estudio tuvo la finalidad de diseñar y validar un instrumento confiable y pertinente que permita la autoevaluación de las competencias de los docentes del área de matemáticas, considerando el enfoque de la socioformación. Se realizó la validación de contenido con un grupo de 12 jueces expertos, aplicando la V de Aiken y el grado de relevancia con un pilotaje de 28 participantes, determinado por Alfa de Cronbach. Como resultado se llegó a niveles adecuados con mínimas observaciones y se concluyó con un instrumento confiable y pertinente.

Palabras clave: Autoevaluación; docentes; matemáticas; Formación docente; Socioformación

ABSTRACT

Evaluating competencies is not an easy task since they encompass knowledge, attitudes, and skills. The most realistic approach is through a self-assessment where the person who answers it is aware of its purpose. For the construction of this article, the definition of Perrenoud was considered, who refers to competence as the capacity to act effectively in a situation of a defined type, a capacity that is supported by knowledge. The purpose of this study was to design and validate a reliable and pertinent instrument that allows the self-assessment of mathematics teachers' competencies, considering the socio-training approach. Content validation was carried out with a group of twelve expert judges, applying Aiken's V and the degree of relevance with a pilot of twenty-eight participants, determined by Cronbach's Alpha. As a result, adequate levels were reached with minimal observations and a reliable and relevant instrument was concluded.

Keywords: Self-assessment; Teaching; Mathematics; Teacher training; Socioformation







1. INTRODUCCIÓN

La educación es el proceso donde una persona de manera formal o informal adquiere conocimientos habilidades, destres y desarrollo o potencializa las cualidades humanas. García (2010), menciona que el aprendizaje de las matemáticas genera diversos errores y que el éxito depende de la formación del profesorado, bajo esa premisa la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la cultura (OEI) y la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO) en el 2010 afirman que la mejora del trabajo docente se encuentra estrechamente ligado con la mejora de la calidad educativa (Martínez-Chairez et-al, 2016).

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2011) la educación es un derecho fundamental, que tiene una gran relevancia en el desarrollo del país en todos sus ámbitos, ya que permite el proyectar las mejoras de la sociedad, es por ello que se debe de proyectar las mejoras de las reformas educativos de acuerdo a las necesidades actuales.

Lo que nos lleva a las palabras de Tobón (2013) "Una de las funciones de la escuela es contribuir al desarrollo de la responsabilidad en sus alumnos, educándolos precisamente para la toma de decisiones y dándoles la posibilidad de elegir, con la premisa esencial de asumir las consecuencias de sus actos, es decir, educar hacia una libertar responsable." (p.8); esto será posible sí, se cuenta con los docentes competentes. Pero ¿quién determina que sea competentes?, esto no es algo sencillo ya que la Secretaria de Educación Pública (SEP), en su primer intento mediante la Reforma Educativa, quiso evaluar a los docentes, pero no media la realidad, por esto se optó que una de las fuentes más fidedigna para conocer el trabajo que se realiza en las aulas y fuera de ellas.

Las competencias que se tiene que autoevaluar el docente debe de estar en el marco de la socioformación debido a que según la definición dada por Prado (2018):

> La socioformación es un enfoque amplio porque busca un desarrollo integral de las personas en distintos ámbitos desde el pensamiento complejo, a través de proyectos socioformativos, con una visión ética, de reflexión constante y el apoyo de las tecnologías de la información para sentar las bases de una sociedad del conocimiento (2018, p.1).

Lo que nos indica que los docentes deben de fortalecer al estudiante desde diversas áreas del conocimiento, teniendo un acercamiento adecuado con ellos, y sin dejar a un lado la formación integral de los estudiantes y su propia formación. Dicha idea se extrae de Tobón (2013) quien especifica que se debe de generar un proceso integral que involucre a todos los sentidos, donde el docente reflexione y cambien la forma de ver la educación, yendo fuera de las aulas, e implicar a los estudiantes en los retos y problemáticas que plantea o se desarrollan en la sociedad principalmente en los contextos que los rodea. Esto señala que debemos innovar y mejorar las practicas que se llevan actualmente no porque estén mal, sino que se empiezan a desfasa de lo que se pretende lograr.

Como lo menciona Alanís "Si la sociedad está en cambio permanente es por la influencia y la acción del hombre, por efectos de la trasformación del conocimiento, estas trasformaciones aceleradas originan la necesidad de transformar los modelos y los esquemas de pensamiento" (2007, p.15). Posterior al análisis de diversos artículos, se concluye que la formación de los docentes tiene que cubrir las necesidades de los estudiantes de manera integral; en función a esto se tiene la responsabilidad como docente de formar personas que puedan resolver problemáticas que estén vinculados con su área del conocimiento y procuren la mejora de sus habilidades (Tobón et al., 2015).

Tobón argumenta que "las competencias, en el enfoque socioformativono son un saber hacer en contexto, ni tampoco tener capacidades o destrezas o realizar tareas en una determinada área" (2017, p.52). Tobón (2017) las define como una actuación integral para identificar, interpretar

argumentar y principalmente resolver problemas del contexto, personal, familiar, social, laboral y científico, siempre guiándose por la ética, la idoneidad y la mejora continua. La formación de competencias en los docentes en cualquier nivel educativo enmarca las necesidades que el nivel requiere, pero también la formación de los individuos en función al área donde se vayan a desempeñar. Tobón (2008) comenta que las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, ya que se centra en los aspectos específicos de la docencia como lo es el aprendizaje y la evaluación.

Teniendo en cuenta también que el área de las matemáticas tiene los índices más bajos de acuerdo a las estadísticas de Pisa y exámenes estandarizados que se emplean para medir las competencias de los alumnos, y quienes nos afirman que una gran población estudiantil no cuenta con las competencias mínimas, es necesario la evaluación de los docentes de esta asignatura, ya que si estos no cuentan con las competencias no será posible lograr los aprendizajes.

Para la evaluación de las competencias de los docentes de matemáticas, se consideró la definición propuesta por Perrenoud (2004) quien se refiere a la competencia como la capacidad de actuar eficazmente en una situación de un tipo definido, capacidad que se apoya en los conocimientos, pero que no se reduce a ellos. Para hacer frente, lo mejor posible, a una situación, debemos poner en juego y en sinergia varios recursos cognitivos, entre ellos los conocimientos. Pimienta (2012) plantea que la competencia es “el desempeño o la actuación integral del sujeto, lo que implica conocimientos factuales o declarativos, habilidades, destrezas, actitudes y valores dentro de un contexto ético” (p.2) y el la divide en tres saberes, lo que es saber conocer, saber hacer y saber ser.

Pimienta (2012) argumenta que el docente debe de renovar su enseñanza mediante el planteamiento de situaciones problemas o problemas de la profesión, para motivar y generar interés en los estudiantes, con la finalidad de crear un conflicto cognitivo que les permita desarrollar el pensamiento creativo, empleando y haciendo uso de los conocimientos previos, esto será posible mediante la práctica reflexiva y continua del docente.

Perrenoud (2004) sostiene una propuesta de competencias genéricas que el docente debe presentar basándose en la obra de Ginebra del año 1996, con el propósito de descubrir el futuro posible y deseable del profesor. Dentro del ámbito de las competencias del docente podemos encontrar a Zabalza (2007) quien plantea que dichas competencias de debe de cubrir el docente son: la planificación del proceso de enseñanza–aprendizaje, la selección adecuada de los contenidos, ofrecer información y explicación a los estudiantes, el uso y manejo de las nuevas tecnologías de la información, el diseño metodológico de actividades, la comunicación con los alumnos, la función de la tutoría, la parte de la evaluación de los aprendizajes, la reflexión e investigación sobre la enseñanza y su proceso e identificarse con la institución.

Murillo afirma que “una actualización del maestro de Matemáticas bajo los nuevos preceptos teóricos-prácticos de la Matemática a partir de situaciones de aprendizajes significativos tomadas de la vida cotidiana” (2003, p.178), lo cual recae en las competencias de organizar y animar propuestas de aprendizaje, gestionar la progresión del aprendizaje, recordando que la propuesta de la matemática educativa tiene que ver en como el docente vincula la parte teórica de la enseñanza de las matemáticas, haciendo referencia a las corrientes epistemológicas, la didáctica específica de cada una de las ramas.

A partir de lo anterior y con la clasificación de las competencias del docente que hace Perrenaud (2004), se diseñó el instrumento “Autoevaluación de las competencias del docente de matemática” que está dividido en tres partes; 1) Identificación de datos demográficos y características de los participantes , que va desde el nivel que labora, la cantidad de horas empleada a la docencia, y los años de ejercicio, 2) competencias del docente, partiendo de las nueve competencias a investigar (se eliminó la competencia de “Informar e implicar a los padres” debido a que no se consideró relevante para la investigación), lo cual fue modificado a consideración de los expertos y quedó como resultado ocho competencias a estudiar, 3) la área de investigación, se anexa a las competencias del docente.

A partir de lo antes mencionado se planteó que para este estudio las metas a lograr son 1) diseñó de un instrumento pertinente para la autoevaluación de las competencias de los docentes de matemáticas; 2) estudio de validación de contenido a través de jueces expertos en el área de conocimiento (expertos en instrumento y docencia en el ámbito de las matemáticas); 3) aplicación a un grupo piloto de profesores noveles, para medir las competencias desarrolladas en sus dos últimos años en grupo; 4) aplicación de análisis estadístico en prueba de expertos así como en prueba piloto para medir su grado de confiabilidad.

2. Metodología

Para la medición del instrumento de las competencias del profesorado de matemáticas en los niveles básicos y media superior se siguió el siguiente el proceso (figura 1), donde podemos ver los pasos a seguir para dicha validación.

Figura 1. Procedimiento de validación de instrumento

a) Aplicación a expertos en el área	→	b) Modificación del instrumento a partir de la revisión de pertinencia y redacción. Aplicación de la V de Aiken	→	c) Aplicación a grupo piloto. Comprendido por 28 sujetos (Profesores noveles, con mínimo dos años de experiencia en el campo)	→	d) Aplicación del estudio estadístico del alfa de Crombach. Obteniendo puntos de corte.

Fuente: Elaboración propia.

2.1 Descripción del instrumento (Original)

La primera versión del instrumento se dividió en tres partes: la primera de datos de identificación, la segundo conformada por los ítems a partir de las nueve competencias consideradas y la tercera conformada por la relevación de la investigación en la conformación de los docentes. El instrumento se contesta mediante una escala tipo Likert considerando (1) Nunca, (2) Algunas veces, (3) Frecuentemente, (4) Casi siempre, (5) Siempre. En el anexo 1 se muestra la competencia de desarrollar, los indicadores que se desean medir, así como el ítem que se pregunta al participante.

2.2 Aplicación a expertos en el área.

Se mandó el instrumento mediante un formulario de Google Drive (https://forms.gle/qvFDvGvEGfSA4hEq9) a los diversos expertos, considerando que evaluaran dos elementos fundamentales, Pertinencia y redacción.

2.2.1 Validez de contenido a partir de expertos.

Para el análisis de las respuestas de los expertos se empleó el método de la V de Aiken, el cual se aplica a un conjunto de jueces del área, la cual puede ser de entre 5 a 10 personas de acuerdo a Penield y Giacobbi (2004), en donde se calcula el promedio de dicha respuesta y se hace una comparación entre el valor resultante de cada una, encontrando la validez de contenido, para dicha prueba se empleó el software Visual Basic ICaiken, para dicho análisis los datos se cuantificaron siendo el 1: No es pertinente / no es comprensible, siendo los puntajes más bajos de las respuestas de los jueces expertos, esto debido a que para emplear la V de Aiken es necesario, tener datos cuantificables.

El grupo de expertos estuvo conformado por 67% (n=8)de sujetos femeninos y 33% (n=4) de sexo masculino, en el rango de edad se localizaron de 30 a más de 60 años siendo el valor más alto el rango ubicado entre los 40–49 con un 59%. Respecto a la antigüedad en la docencia los rangos variaron, pero podemos ver en el (figura 2), que los mayores porcentajes se ubicaron en la edad de 1 a 5 años y le siguieron los sujetos de 16 a 20 años dentro de la docencia.

Figura 2.- Antigüedad en la docencia

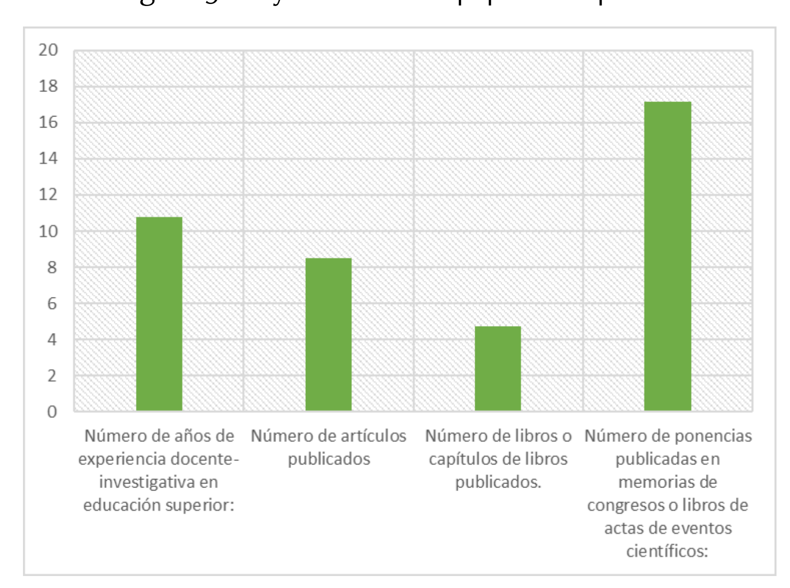
■ 1 a 5 años ■ 6 a 10 años ■ 11 a 15 años
■ 16 a 20 años ■ 21 a 25 años ■ 26 o más años

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la función principal se logró que el 67% (n=8) de los participantes fueran docentes investigadores, esto nos indica que no solamente están inmersos en la docencia, sino que también tiene un conocimiento de la investigación, esto se puede corroborar con los grados académicos que tiene los sujetos: Doctorado el 42% (n=5), Maestría 58% (n=7) lo que nos indica que el participante tiene una preparación adecuada para ser considerados jueces. El perfil de los participantes es variado, pero se pueden englobar en tres áreas principales la parte de la educación, con ocho participantes, la parte de la rama de las matemáticas con 3 sujetos y de estadísticas, enfocada a la parte de la multivarianza, quien es experta en el diseño de instrumentos.

Respecto a la parte de trayectoria se promediaron las respuestas dadas por los participantes, se presenta en la (Figura 3) donde podemos observar que el promedio más alto se tiene en número de ponencias publicadas en congresos o memorias, pero sin dejar atrás el número de artículos.

Figura 3. Trayectoria del equipo de expertos



Fuente: Elaboración propia

La última pregunta que se realizó a los jueces fue: ¿Tiene experiencia en la revisión, diseño o validación de un determinado instrumento de investigación? Donde se obtuvo un Sí: 83.33% y un

No: 16.67%. Posterior a estas respuestas dadas por los expertos tenían que seleccionar el nivel de pertinencia y de comprensión del instrumento, en dicho apartado también se dio la oportunidad de los jueces expertos emitirá su recomendación de mejora.

2.2.2 Aplicación a grupo piloto.

Tras la aplicación del conjunto de expertos se realizaron algunos ajustes a la prueba piloto, esto considerando los niveles de los ítems resultante en la V de Aiken, así como las sugerencias emitidas por los expertos. La prueba final, dicha prueba se aplicó a 28 sujetos profesores de matemáticas que estuvieron dos años mínimo frente a grupo, la prueba se presentó mediante un formulario de Google Drive (https://forms.gle/jjLEXZCSM6UH8HBBA), para su mayor difusión, a egresados de la Facultad de Ciencias de la Educación, del área de enseñanza de las Matemáticas.

La prueba piloto está conformada por:

1.- Datos de identificación

2.- Indicadores por cada una de las competencias

3.- Encuesta de satisfacción del instrumento.

a) Posibles mejoras del instrumento

b) Duración y tiempo empleado.

Para este último apartado se realizaba cuatro preguntas, las cuales se contestaban mediante una escala de Likert Excelente grado, Buen grado, Aceptable grado, Bajo grado (para el análisis estadístico aplicado a dicha parte del pilotaje se cambiaron los valores a numéricos de 1-5con la finalidad de ver el promedio de satisfacción de dicha encuesta) al participante en la prueba piloto:

1. ¿Cuál fue el grado de comprensión de las instrucciones del instrumento?

2. ¿Cuál fue el grado de comprensión de las preguntas o reactivos?

3. ¿Cuál fue el grado de satisfacción con el instrumento en general?

4. ¿Cuál es el grado de relevancia de las preguntas en general?

El grupo piloto se caracterizó de la siguiente forma: 64% (n=18) femenino y 36% (n=10) masculino, cuyas edades abarcan de los 21 años de edad hasta los 38 años, los niveles donde se desempeñan son los que se muestran en el (tabla 1) en dicha tabla podemos observar que existe mayor desempeño en el nivel media superior, al igual existen sujetos que se desempeñan en dos niveles.

Tabla 1. Caracterización del grupo piloto

Sexo	**Femenino: 64%** **Masculino: 36%**
Rango de edad, en años	21 años 14% 22 años 32% 23 años 32% 24 años 3.6% 25 años 7.1% 26 años 3.6% 28 años 3.6% 38 años 3.6%
Nivel en el que se desempeña:	Preescolar 3.6% Primaria 0% Secundaria 3.6% Media superior 64% Prescolar- Primaria 3.6% Secundaria - Media superior 14.3% Superior 3.6% Media superior y superior 3.6% Primeria y secundaria 3.6%

Fuente: Elaboración propia

3. RESULTADOS

El análisis de los resultados está dividido en dos grandes apartados, como recordamos en el (figura 1). El primer análisis que se realizó fue la evaluación por parte de los expertos, donde se hace una recuperación de las observaciones y de los puntajes otorgados en cada una de los ítems, el segundo análisis que se realizó se aplicó tras la primera modificación del instrumento, dicho análisis tuvo dos intenciones: 1.- sentido estadístico y 2.- la valoración del instrumento en general, por parte de sujetos en similares condiciones a los sujetos de estudio.

3.1 Juicio de expertos

A partir de las respuestas de los jueces se creó una tabla donde se puede ver la competencia que se está evaluando, así como los indicadores de cada una de las preguntas. Cabe señalar que si el ítem sale mayor al punto deseable y establecido en la V de Aiken <0.8 en ambas categorías de pertinencia y comprensión, el ítem se conserva sin ninguna modificación, pero si sale >0.8 el ítem se opta por realizar cambios significativos, en correlación a los comentarios de los jueces.

En la primera competencia "Organiza y anima situaciones de aprendizajes, se evaluó el criterio de 1.1 Dominio del contenido mediante cuatro ítems, de los cuales en nivel de pertinencia salen por encima tres de los cuatro salen con un nivel de pertinencia aceptable de <0.8 y el ítem dos sale con un nivel cercano, pero no cubre lo solicitado. Y expresado con anterioridad, el segundo criterio "Dominio curricular", solamente el valor de en comprensión del tercer ítem aparece con menor valor al 0.8, mientras que los otros conservan valores aceptables.

En la tabla 2 podemos observar los resultados, se muestran los valores aceptables por cada uno de los ítems, cabe señalar que mientras el valor se acerque más al 1.0 es más comprensible o

pertinente, en la prueba se obtuvo el valor más alto de 0.9 mientras que el valor más bajo se muestra con un 0.533 en uno de los ítems del criterio "planificación del área de las matemáticas". Cabe señalar que aquellos que están acompañados de un (*) sufrieron modificaciones significativas, en su comprensión.

Tabla 2. Resultados del análisis de la V de Aiken

Competencias		Pertinencia	Comprensión
1.- Organiza y anima situaciones de aprendizaje	1.1 Dominio del contenido	0.833	0.667
		0.77	0.77*
		0.8	0.83
		0.8	0.8
	1.2 Dominio curricular	0.867	0.8
		0.83	0.83
		0.83	0.77
	1.3 Planificación del área de las matemáticas	0.87	0.87
		0.77	0.7*
		0.733	0.533*
		0.87	0.67
	1.4 Dominio Didáctico	0.83	0.633
		0.7	0.7*
		0.9	0.67
		0.933	0.77
		0.73	0.73*
2. Gestiona la progresión de los aprendizajes	2.1 Dominio de la teoría fundamental de la enseñanza de las matemáticas	0.77	0.73*
		0.77	0.83
	2.2 Evaluación de los aprendizajes	0.87	0.87
		0.93	0.9
		0.8	0.83
		0.87	0.83
3. Elabora y hace evolucionar dispositivos de diferenciación.	3.1. Apoyo mediante la asesoría académica	0.87	0.67*
		0.8	0.77
		0.87	0.83
	3.2 Desarrollo de la cooperación entre los alumnos	0.87	0.8
		0.9	0.77
	3.3 Conocimiento de los alumnos y sus necesidades	0.87	0.83
		0.87	0.87
		0.9	0.77
4. Implica a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo	4.1 Desarrollo de actividades de formación integral	0.83	0.77
		0.87	0.8
		0.87	0.87
	4.2 Participación en programas de tutoría y orientación.	0.83	0.83
		0.77	0.9
		0.8	0.83
5. Trabaja en equipo	5.1 Elaboración de proyectos de equipo e impulso del trabajo en el grupo	0.8	0.7
		0.63	0.63*
	5.2 Formación y promoción el trabajo interinstitucional	0.77	0.73*
		0.77	0.77*
	5.3 Manejo de problemas o conflictos entre personas	0.8	0.63
		0.63	0.63*

6. Participa en la gestión de la escuela	6.1 Participación en el centro de trabajo	0.77	0.77*
		0.77	0.87
		0.77	0.7*
	6.2 Administración de los recursos de la escuela	0.73	0.8
		0.73	0.8
		0.77	0.77*
	6.3 Participación de la comunidad escolar con proyectos sociales	0.77	0.87
		0.8	0.67
8. Utiliza las nuevas tecnologías	8.1 Elaboración de materiales implicados en la enseñanza	0.8	0.8
		0.87	0.73
		0.73	0.8
	8.2 Uso de las tecnologías de la información	0.83	0.73
		0.73	0.83
	8.3 Promoción de la comunicación a distancia con los demás agentes escolares	0.87	0.83
		0.73	0.77*
9. Afronta los deberes y los dilemas éticos de la profesión	9.1 Promueve una sana convivencia escolar	0.9	0.77
		0.87	0.77
		0.87	0.77
	9.2 Implica a los alumnos en situaciones de relevancia social	0.8	0.77
		0.8	0.77
	9.3 Participa en decisiones escolares	0.73	0.77*
		0.8	0.77
	9.4 Desarrollo del sentido de responsabilidad, la solidaridad y el sentimiento de justicia	0.87	0.87
		0.87	0.83
		0.87	0.83
		0.73	0.9
10.Organiza la propia formación continua	10.1 Desarrollo de la formación y capacitación	0.87	0.83
		0.73	0.83
		0.9	0.83
		0.87	0.77
		0.87	0.77
	10.2 Aceptación y participación en la formación personal y del cuerpo de compañeros	0.87	0.8
		0.8	0.77

Fuente: Elaboración propia

Podemos observar en la tabla 2 los diversos valores obtenido en la V de Aiken, en cada uno de los ítem, un ejemplo de lo que se realizó con cada uno de los ítems evaluados por los expertos es el siguiente proceso:

o Competencia 1.- Organiza y anima situaciones de aprendizaje.

§Dimensión 1.1. Dominio del contenido,

- Ítem 1.1.1Que tanto empleo los fundamentos lógicos y epistemológicos de las matemáticas

Podemos observar que los niveles de redacción fueron por debajo de los esperados, esto nos indica que se sugiere que debe de mejorar en esa cuestión en particular, acompañando este valor numérico están las sugerencias de los expertos las cuales argumenta la cuestión de redundancia

en la palabra lógico ya que el proceso de epistemológico ya incluye la parte lógica. Esta dinámica se siguió a lo largo de todo el instrumento dando como resultados los siguientes cambios que se enumeran a continuación:

1.-Eliminación del ítem (debido a los bajos niveles en redacción y pertinencia):

o 1.2.3 Adapto la asignatura al contexto para que contribuya a la sociedad, con la generación de proyectos.

o 4.2.2 Genero espacios de tutoría para los alumnos a mi cargo.

o 6.3.2 Busco vincular la materia completamente de las situaciones de la sociedad como lo es la violencia, la pobreza y las cuestiones de vicio y adicciones.

o 8.1.3 Cuento con técnicas diversas para tratar conductas de violencia entre los alumnos.

o 8.3.2 Procuro enterarme y dar seguimiento a los reglamentos.

o 9.3.1 Participo en todas las actividades que se realizan en tu escuela (formulación de normas y reglamentos)

2.-De igual manera se puede observar que una de las competencias que se desea evaluar se deja de evaluar, "la participación en la gestión de la escuela", esto debido al argumento de los expertos sobre la verdad acción que pueden ejercer los profesores sobre esta área, cuestión comprensible ya que las normativas, reglas están dadas desde la parte institucional, cuestión que no se desea abordar en dicha investigación.

3.- Otro cambio significativo se centró en el apartado de investigación ya que como los expertos comentan, no hace hincapié a la parte del profesor sino a la vinculación del profesor con los alumnos y la investigación, por lo tanto, se modifica dicho apartado con la finalidad de cumplir lo establecido.

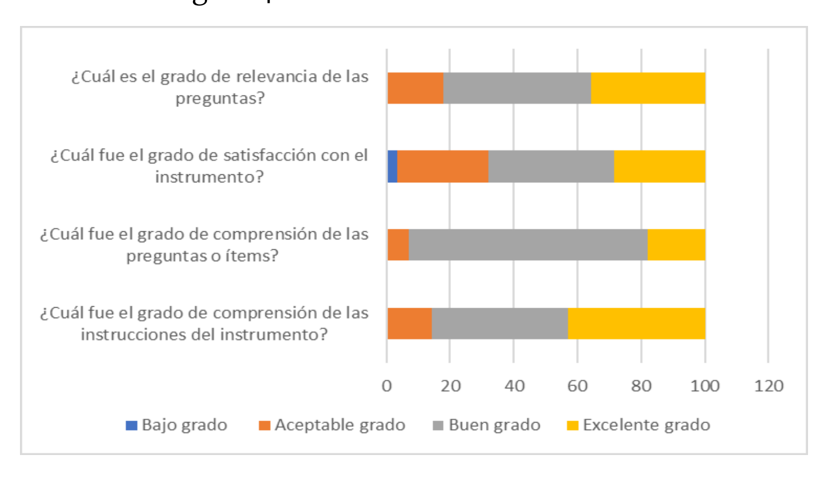
3.2 Grupo piloto

Después de realizar las modificaciones que se comenta, se procedió a aplicar la prueba piloto, como ya se comentó con la muestra seleccionada, cuidando que los sujetos tuvieran similares condiciones a los objetos de estudio que se desean realizar en dicha investigación, profesores de matemáticas, en ejercicio. Dicha prueba se dividió en dos apartados, la prueba establecida y validada con los expertos, y las preguntas sobre el nivel de satisfacción de dicho instrumento.

Se obtuvo la respuesta de 28 sujetos en la prueba piloto, a los cuales se les aplicó el análisis estadístico del Alfa de Crombach obteniendo un valor de 0.95 y valores diversos en cada uno de los ítems, que tiene un valor del 0.954 al 0.952.

Posterior a dicho análisis se procedió a la revisión de la encuesta de satisfacción con la finalidad de ver la relevancia del instrumento, y la claridad tanto de las instrucciones como de los ítems. A partir de ello se creó la siguiente figura (4) donde podemos ver que el agrado de la satisfacción del instrumento tiene mayor porcentaje en Buen grado y Excelente grado. Respecto a la comprensión de los ítems, nuevamente la mayor muestra se encuentra en "Buen grado" teniendo el 75% (n=21) de los participantes, en la tercera pregunta realizada sobre la satisfacción con el instrumento se tuvo un valor del 39.3% (n=11) de "Buen grado" y un 28.6 % (n=8) en "Excelente grado", teniendo al más de la mitad de la Muestra en niveles altos de grado del instrumento, y respecto a la relevancia de las preguntas se tuvo el mayor porcentaje en Buen grado, lo que nos indica que la muestra de participantes lo ve como un instrumento de relevancia.

Figura 4. Satisfacción del instrumento



Fuente: Elaboración propia

En la parte de satisfacción del instrumento se solicitó a los participantes colocaran sus opiniones, las cuales resultaron satisfactorias para la aceptación del instrumento, otro aspecto solicitado fue el tiempo que habían tardado en contestar dicho instrumento, a lo que se llegó fue que el promedio obtenido en terminar el instrumento fue de 11.7 minutos, y también respecto a las opiniones y comentarios podemos encontrar cuestiones de, - Ninguna- simplificarlo- Todo muy bien.

4. DISCUSIÓN

Diseñar y validar un instrumento que mida las competencias docentes planteadas, como las estructura Zabala & Arnau (2007), Perrenoud (2004), no es algo sencillo ya que involucra la autoevaluación de la práctica docente, donde además, se logre aplicar la estrategia de la metacognición por parte del sujeto de estudio, como lo especifica Lucio:

> ...la formación docente debe de implicar estrategias que ayuden al profesorado a tomar decisiones conscientes y autónomas con relación a las acciones didácticas a emprender y de sus resultados, debiendo en consecuencias aprender a modificar conscientemente su actuación autorregulando su conducta profesional y orientarla al objetivo buscado (2004, p.17).

A partir de dicha premisa se construyó un instrumento que englobara las propuestas de competencias docentes y la estrategia metacognitiva, posteriormente el instrumento se tenía que pasar por un proceso de confiabilidad y valides. se han realizado similares estudios como el que nos presentan Tobón, Pimienta, Herrera, Juárez, Hernández (2018) donde nos presentan la validez y confiabilidad de una rúbrica para evaluar la practicas pedagógicas, empleando métodos estadísticos como la V de Aiken que también se implementó en la presente investigación en el proceso de evaluación por expertos, enfatizan que existen diversos instrumentos para evaluar los diferentes elementos de la práctica pedagógica, por lo tanto se optó por una construcción especifica de competencias del docente de matemáticas.

Pascual, Lorenzo & Monge plantean que "la autoevaluación se define como la evaluación que una persona el estudiante realiza sobre sí misma, su propio aprendizaje o su propio proceso" (2015, p.2), por lo tanto, en la presente investigación optamos por dicho proceso. Muñoz (2002) presentan una propuesta de evaluación docente de nivel Universitario de regiones en España donde parte de la validación del instrumento dicha recopilación de la información la realiza con alumnos, cabe señalar que la evaluación del docente dependía directamente del estudiantes, dentro de sus conclusiones maneja que existen numerosas clasificaciones a las que podemos acceder mediante la revisión bibliográfica, que ellos plantean un punto de encuentro entre la

respuesta del alumno y la evaluación del docente. Podemos darnos cuentas que existen diversas maneras de evaluar al docente desde los diferentes núcleos a los que afecta directamente ya sea los estudiantes, las instituciones o incluso ellos mismos.

Camargo y Pardo (2008) generar un instrumento a partir de las competencias del docente Universitario, y realizan una validación de dicho instrumento empleando 5 jueces y 20 pruebas pilotos, obteniendo una confiabilidad del 0.76, en el caso de ellos dividen su instrumento en 7 competencias docentes, ellos dan como resultado que su instrumento es confiable y concluyen que "propósito educativo de la formación en competencias, se debe tener claro que el docente debe hacer un viraje en su práctica pedagógica, implementando nuevas metodologías que favorezcan la comunicación, la participación y la reflexión del estudiante con el fin de motivarlo e inquietarlo" (p.454).

5. CONCLUSIONES

En la presente investigación se consideraron para el diseño del instrumento las nueve competencias planteadas en por Perrenoud (2004) y la parte de la investigación, ya que se considera primordial en el desarrollo de la práctica docente, se evaluó con 12 jueves y 28 pruebas piloto teniendo un nivel de confiabilidad de 0.95 lo que nos indica que es un nivel confiable.

Esto fue posible a partir del juicio de expertos, en el área de la matemática educativa, la educación e incluso en la estadística, para posteriormente reestructurar un instrumento que autoevaluara las competencias que tienen los docentes de matemáticas, mediante las observaciones y comentarios hechos por los docentes se logró. Se tiene que tener en cuenta que dicho instrumento puede mejorar la calidad de los egresados de las instituciones formadoras de profesores de matemáticas, mediante dos aspectos fundamentales, la formación continua que coincide con los estudios realizados por Camargo et al.(2004), quiénes mencionan que todo profesional debe de tener y favorecer su formación permanente, por lo tanto, el primer paso es identificar cuáles son sus áreas de oportunidad, ya sea por parte de las instituciones donde laboran o de las que egresaron por medio de diplomados, encuentros, cursos y/o talleres. Por otra parte, Pérez (2010) reconoce que las sugerencias orales, las instrucciones de arriba hacia abajo (directivos a docentes) aunque ayudan, son insuficientes para lograr un cambio en las rutinas del docente. Por lo tanto, debe de ser necesario acompañamiento y una formación constante del docente para introducirlo en las nuevas prácticas.

Es necesario evaluar al docente, según González "La evaluación de la docencia se ha convertido durante estos años en un referente inexcusable para la consecución de la calidad en la enseñanza" (2012, p. 339) por lo tanto, si los niveles de enseñanza de las matemáticas se encuentran en bajos niveles es necesario evaluar al docente y que realice un análisis y reflexión de su propia práctica. Las metas de este proceso de validación y confiabilidad era generar un instrumento que cumpliera con los estándares mínimos tanto desde la perspectiva de los investigadores expertos en el campo, como en la parte estadística, lo cual se desarrolló de manera exitosa.

REFERENCIAS

Alanís H., A. (2007). Actuación profesional en la Práctica docente. Editorial Trillas.

Andrade C., & Muñoz, C; (2003). ¿Perfil o rostro para el docente? *Tabula Rasa,* (1), 213-220. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600110

ANUIES. (1998). Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. *Revista de Educación Superior, 107*. https://bit.ly/3bs5Lm6

ANUIES. (2000). La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES. ANUIES.

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final – Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007. Universidad de Deusto. https://bit.ly/3kYCiDv

Camargo A., M., Calvo M., G., Franco A., M. C., Vergara A., M., Londoño C., S., Zapata J., F., & Garavito P., C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores,* 7, 79-112 https://www.redalyc.org/pdf/834/83400708.pdf

Camargo-Escobar, I. M., & Pardo-Adames, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica, 7*(2), 441-455. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64770211

García S., J. (2010). Análisis de errores y dificultades en la resolución de tareas algebraicas por alumnos de primer ingreso en nivel de licenciatura. [Tesis de maestría] Universidad de Granada. https://fqm193.ugr.es/media/grupos/FQM193/cms/Jose_Garcia.pdf

González S., J. (2012). La evaluación de la docencia en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5(*1), 338-348. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art26.pdf

INEE (2019). La educación obligatoria en México. Informe 2019. INEE.

Lucio G., R. (2004). Actividad metacognitiva como desencadenante de procesos autorreguladores en las concepciones y prácticas de enseñanza de los profesores de ciencias experimentales. [Tesis doctoral] Universidad Autónoma Barcelona. https://ddd.uab.cat/record/38619

Martínez - Chairez, G. I., Guevara-Araiza, A., & Valles-Ornelas, M. M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai, 12*(6), 123-134. https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194007.pdf

Matas T., A., & Quispe Y., W. (2014). Evaluación de las "competencias docentes" en maestros de matemáticas de Puno (Perú) Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 18*(1), 257-278. https://www.redalyc.org/pdf/567/56730662015.pdf

Muñoz C., J. M., Ríos D., M. P., & Abalde, E. (2002). Evaluación Docente vs. Evaluación de la Calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 8*(2),103-134. https://doi.org/10.7203/relieve.8.2.4362

OCDE/CEPAL. (2011). *Perspectivas Económicas de América Latina 2012. Transformación del Estado para el Desarrollo*. OECD Publishing. https://cutt.ly/tmbTgVB

Pascual-Gómez, I., Lorenzo-Llamas, E. M., & Monge-López, C. (2015). Análisis de validez en la evaluación entre iguales: un estudio en educación superior. *RELIEVE, 21*(1), 1-17. http://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5168

Penield, R. D., & Giacobbi, P. R. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 8*(4), 213-225. http://doi.org/10.1207/s15327841mpee0804_3

Pérez, G. A. (Ed.). (2010). *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria.* Grao.

Perrenoud, P. H. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Grao.

Pimienta P., J. H. (2012). *Las competencias en la Docencia Universitaria.* Pearson.

Prado, R. A. (2018). La socioformación: un enfoque de cambio educativo. *Revista iberoamericana de educación, 76*(1), 57–82. https://doi.org/10.35362/rie7612955

Tobón, S. (2008). *La Formación Basada en Competencias en la Educación Superior: El enfoque complejo.* Instituto CIFE.

Tobón, S. (2013*). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. Ed.). ECOE

Tobón, S. (2017). *Ejes esenciales de la sociedad del conocimiento y la formación*. Kresearch. http://doi.org/10.24944/isbn.978-1-945721-18-2

Tobón, S., González, L., Nambo, J. S., & Vázquez-Antonio, J. M. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. *Paradigma, 36*(1), 7–29. http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/2661

Tobón, S., Pimienta-Prieto, J., Herrera-Meza S. R., Juárez L. G., & Hernández-Mosqueda J. S. (2018). Validez y confiabilidad de una rúbrica para evaluar las prácticas pedagógicas en docentes de Educación Media (SOCME-10). *Revista espacios*, *39*(53), http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-30.pdf

Zabala A., & Arnau L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias.* Editorial Graó/Colofón.

Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Narcera.

AUTOR

Jesús-Antonio Larios-Trejo. Maestro en Educación, maestro en enseñanza de las Ciencias Naturales, Licenciado en Educación Media Especializado en Matemático por la Universidad de Colima profesor por horas de la Licenciatura en enseñanza de las Matemáticas y Maestría en intervención educativa, Coordinador de Educación continua de la Facultad de Ciencias de la educación, Investigador en el área de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, prácticas educativas en los diversos escenarios y formación de profesores.

Conflicto de intereses

El autor informa de ningún conflicto de interés posible.

Financiamiento

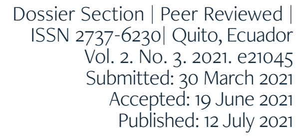
No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimientos

N/A



Dossier Section | Peer Reviewed |
ISSN 2737-6230| Quito, Ecuador
Vol. 2. No. 3. 2021. e21045
Submitted: 30 March 2021
Accepted: 19 June 2021
Published: 12 July 2021



El software como apoyo didáctico en la enseñanza de la electrónica digital en la educación superior en México

Software as a didactic support in the teaching of digital electronics in higher education in Mexico

René Pérez
Instituto Tecnológico Superior de Tlaxco - México
Cuernavaca, México
reneperezm1@gmail.com

RESUMEN

La educación actual ha sufrido diversas modificaciones, sobre todo con la aparición del COVID-19 en el mundo. Entre las herramientas tecnológicas que apoyan la actividad didáctica, están los softwares educativos; éstos permiten la simulación de prácticas en laboratorios virtuales que complementan el aprendizaje y permiten demostrar principios teóricos. En el presente artículo se llevó a cabo un análisis documental sobre el uso del software en la electrónica digital, se elaboró un temario común de la materia electrónica digital de las licenciaturas que oferta el Tecnológico Nacional de México. Finalmente se llevó a cabo un análisis del uso del software determinado hacia la materia en cuestión y se estableció una relación que indica el nivel de adecuación de este.

Palabras clave: Electrónica; Digital; Laboratorio; Simulación; Software

ABSTRACT

Current education has undergone various modifications, especially with the appearance of COVID-19 in the world. Among the technological tools that support the didactic activity is simulation software; These allow to carry out virtual laboratory practices that complement the learning and allow demonstrating theoretical principles. In this article, a documentary analysis was carried out on the use of software in digital electronics, a common agenda of digital electronic matter of the degrees offered by the Tecnológico Nacional de México was elaborated. Finally, an analysis of the use of the software determined towards the subject in question was carried out and a relationship was established that indicates the level of adequacy. Learning styles were identified in the group of surveyed students, and their relationship with the level of satisfaction and achievement of the software.

Keywords: Electronic; Digital; Lab; Simulation; Software







1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo tecnológico digital ha ido incrementándose en los últimos años, así como el uso de las herramientas digitales con fines educativos (Abdel-Maksoud, 2018), tales como sensores, computadoras y la simulación virtual, las ventajas que representa su uso son aprovechadas no solo en institutos de educación, sino que también empresas, centros de investigación y en el hogar (Wu, 2018).

Los cambios globales a la vuelta del siglo XX al XXI han puesto a la educación en la necesidad de adaptarse a las nuevas condiciones de cada país, así como la priorización de ésta en los asuntos de mayor importancia de las naciones (Abeldina et al., 2018). La coyuntura abierta por la pandemia del COVID-19, ha mostrado una serie de vulnerabilidades y riesgos (Luna-Nemecio, 2020) ante los cuales se requiere desarrollar habilidades y competencias en tecnologías que se encuentren en constante actualización. Actualmente, con la llegada de la Industria 4.0 las universidades se han convertido en el elemento principal para el desarrollo de las naciones (Soomro et al., 2018); son ellas las que deben adaptar sus programas de estudio, así como sus métodos y herramientas de enseñanza, para la formación competente de sus ingenieros (López Ríos et al., 2020; Romero-Rodriguez et al., 2020).

Una de las metas de las políticas educativas es asegurar que la calidad educativa cumpla con el desarrollo innovador que la sociedad demanda, a través de la mejora de las capacidades cognitivas se logra también el desarrollo de las competencias profesionales; por lo que es un tema muy importante en la educación moderna (Karabaevna et al., 2019). Estas necesidades han propiciado la transformación de las estrategias de aprendizaje, orientándolas hacia un enfoque educativo con el alumno como el elemento central del proceso y responsable activo del desarrollo de sus propias habilidades (Bermúdez et al., 2020), haciendo uso de recursos tecnológicos educativos (López Ríos et al., 2020; Romero-Rodríguez et al., 2020). Estos recursos prevalecen en muchos aspectos de la educación actual con la implementación de programas en línea, aprendizaje virtual, clases híbridas o bibliotecas digitales (Brunkan & Mercado, 2019). Para el caso específico de la enseñanza de la ingeniería se utilizan, entre otras herramientas, recursos basados en ambientes virtuales (Abdel-Maksoud & Nahed, F., 2018; Ndahi et al., 2007).

La aparición del COVID 19 en China —y que se propagase en todo el mundo durante el 2020— llevó a una modificación sin precedentes sobre la forma de vivir y, en específico de aprender, mismas que se tuvieron que adaptar a un confinamiento impuesto por cada gobierno nacional (Bojović et al., 2020; José et al., 2020; Luna-Nemecio & Tobón, 2021; Nassr et al., 2020; Villegas-Ch et al., 2020; Wang et al., 2020). En situaciones inesperadas como ésta, la educación basada en herramientas virtuales puede ser de gran ayuda (Romero-Rodriguez et al., 2020).

El uso de software computacional como apoyo didáctico en las escuelas de educación superior es indispensable y existe una amplia variedad de temáticas, contenidos y tipos de software que buscan adecuarse a las necesidades generales de los estudiantes, cada una con sus propias características y objetivos, sin embargo, todos tienen en común el ayudar a los estudiantes en su aprendizaje, (José et al., 2020; Molina-Carmona & Villagrá-Arnedo, 2018). Sin embargo, no existe un nivel de aprovechamiento único en el uso de estas herramientas, por lo que su eficiencia depende de diversas características propias de cada programa educativo, institución, profesor y alumno que hace uso de ellas.

Las investigaciones actuales muestran y analizan la forma en que el software educativo apoya en los programas de enseñanza en todos los niveles (Campos et al., 2020; Estany et al., 2017); tanto de forma parcial, con el uso de un software para realizar algunas prácticas o experimentos virtuales, como de forma global, con la utilización de un software como acompañamiento de todo el desarrollo de un curso educativo, señalan, las ventajas y desventajas que dicho software supone, las habilidades necesarias para su empleo y la forma de utilización (Bojović et al., 2020; Kalu, 2018; Karvinen & Karvinen, 2018; Kholis et al., 2018; Melo-Solarte et al., 2018; Rodríguez-Alabanda et al., 2019). Es inaplazable el análisis de la adecuación de los softwares, más utilizados en el TecNM, hacia una aplicación específica y adaptada a un programa educativo de una asignatura.

Esta investigación pretende analizar el uso del software computacional más utilizado en la enseñanza de la electrónica digital, en los programas de ingeniería del TecNM, y servir como guía para poder elegir el más adecuado, de acuerdo a los contenidos de los programas educativos de la materia y obtener una mayor eficiencia en el empleo del mismo. Lo anterior mediante la realización de los siguientes puntos:

-Determinar, mediante un análisis documental, los 2 softwares más utilizados en programas educativos de electrónica digital en la educación superior.

-Analizar la adecuación y porcentaje de aplicación del software determinado para el contenido temático de materias de electrónica digital en la educación superior en México, mediante la revisión de los programas educativos de las materias de electrónica digital de las distintas carreras ofertadas en el TecNM.

2. MÉTODOS

2.1 Tipo de Estudio

Se realizó un estudio de tipo documental, basado en la consulta de fuentes de información secundarias, tales como revistas indexadas y libros (Del Cid Pérez et al., 2007). A partir de la información recabada se efectuó un análisis para seleccionar, organizar y presentar la información de manera unificada, articulada y ordenada (Hernández et al., 2014; López Vázquez et al., 2020).

2.2 Categorías de Análisis

La investigación documental que se realizó se dividió en tres categorías para su organización: 1. Temas de electrónica digital en programas de ingeniería del Tecnológico Nacional de México (TecNM). 2. Software de simulación de electrónica más utilizadas en la educación superior. 3. Adecuación del software a los programas de la materia electrónica digital del TecNM (ver Tabla 1).

Tabla 1. Análisis de Categorías Empleadas en el Estudio

Categorías	Descripción de las categorías	Preguntas o componentes
Electrónica digital	Se revisan los temas contenidos en los programas de electrónica digital en educación superior del TecNM.	¿Cuáles son los temas comunes en los programas de electrónica digital en la educación superior del TecNM?
Software de electrónica	Se identifican los softwares de electrónica más utilizados en la enseñanza de la electrónica.	¿Cuáles son los softwares más utilizados por estudiantes y profesores de electrónica en la educación superior?
Adecuación a los programas educativos del TecNM	Se establece la aplicabilidad del software de electrónica digital en relación con los programas de electrónica digital del TecNM	¿Cuál es el nivel de adecuación del software de acuerdo a los temarios de la materia electrónica digital del TecNM?

Fuente: Elaboración de los autores para la presente investigación

2.3 Criterios de Selección de los Documentos

- Se buscaron artículos, libros y manuales mediante las siguientes bases de datos: Scopus, Google Académico, WoS, Science Direct, Scielo, Redalyc y Latindex.
- Se emplearon las siguientes palabras esenciales “software”, “didactic” “higher education OR univesity”, junto con una o varias de las siguientes palabras complementarias: “simulation”, “calculation”, “learn*”, “tool”, “multisim”, “workbench”, “poteus”, “everycircuit”, “electric circuit” y “engineering”.
- Se seleccionaron solamente artículos de revistas indexadas, publicados entre los años

2018-2021. En algunos casos se emplearon libros de editoriales reconocidas, centros de investigación o universidades.

- Los documentos debían abordar algún elemento de las categorías establecidas.
- Se analizaron los temarios de la materia electrónica digital de las diferentes carreras ofertadas en el TecNM

2.4 Documentos Analizados

Se realizó una búsqueda y análisis en artículos de revistas indexadas, libros especializados y temarios de la materia electrónica digital del TecNM . Tabla 2.

Tabla 2. Ejemplo de Documentos Analizados en el Estudio

Documentos	Sobre el tema	De contextualización o complemento	Latinoamericanos	De otras regiones
Artículos teóricos	4	13	3	14
Artículos empíricos	8	12	1	19
Libros	0	1	1	0
Manuales	0	4	4	0

Fuente: Elaboración de los autores para la presente investigación

3. RESULTADOS

3.1 Temas de electrónica digital en programas de educación superior

En el TecNM se imparten actualmente cuatro licenciaturas que incluyen en sus planes de estudios la materia de electrónica digital: Ingeniería Eléctrica e Ingeniería Electromecánica, Ingeniería Mecatrónica, Ingeniería en Sistemas Automotrices y como diseño digital en la licenciatura de Ingeniería Electrónica (TecNM, 2016a; TecNM, 2016b; TecNM, 2016c; TecNM, 2017). De acuerdo a este análisis se unificaron los temas de los programas mencionados, Tabla 3.

Tabla 3. Unificación de temas de los programas de Electrónica Digital en ingenierías ofertadas en el Tecnológico Nacional de México

Temas	Subtemas
1. Sistemas digitales	Características de sistemas digitales Sistemas numéricos Conversiones entre sistemas numéricos Códigos binarios y alfanuméricos
2. Compuertas lógicas y álgebra booleana	Compuertas básicas Circuitos integrados de circuitos lógicos Tablas de verdad Postulados y teoremas booleanos
3. Lógica combinacional	Minimización de funciones Minitérminos y maxitérminos Mapas de Karnaugh Implementación de funciones empleando compuertas lógicas
4. Circuitos combinacionales	Circuitos combinacionales básicos Multiplexores y demultiplexores Codificadores y decodificadores

5.	Circuitos secuenciales	Temporizadores Flip flops Contadores, registros y memorias

Fuente: Elaboración de los autores para la presente investigación

3.2 Software de simulación de electrónica más utilizadas en la educación superior

La experimentación en el aprendizaje es una parte fundamental para corroborar los conocimientos teóricos y para fortalecer el aprendizaje (Dak et al., 2018; Saleheen et al., 2018; Zheng et al., 2018). En el caso de la enseñanza de la ingeniería, es de suma importancia el que los estudiantes comprendan los principios y el funcionamiento de tópicos específicos (Okoyeigbo et al., 2020; Ortega-Alvarez et al., 2018; Sharma & Mantri, 2019). Existe un pensamiento en común, por parte de investigadores y académicos, respecto a que el uso de software y herramientas tecnológicas de simulación pueden potencializar el proceso de aprendizaje y promover la capacitación y preparación profesional de los estudiantes (Campos et al., 2020).

La práctica es de suma importancia en el plan de estudios de la ingeniería (Alajbeg & Sokele, 2019)which enable design, simulation, measuring and circuit analysis as well as PCB (Printed Circuit Board. Existen herramientas digitales para tal fin, las mayormente encontradas en los documentos revisados para el aprendizaje de la electrónica digital, son las siguientes:

- Multisim: Permite la simulación, análisis y verificación de un circuito eléctrico, así como de dispositivos y sistemas (Marianoga & Palczynska, 2018; Srikanth et al., 2019), además de aumentar la motivación y mejora la comprensión de la electrónica (Lilyanova, 2019). Pese a no ofrecer una simulación perfecta es una buena alternativa para comprobar un circuito (Kavianpour, 2019).

- Proteus: Software de simulación que contiene una gran biblioteca de circuitos integrados, dispositivos y equipo eléctrico y electrónico Kavianpour, 2019).

3.3 Adecuación del software a los programas de la materia electrónica digital del TecNM

El uso de herramientas virtuales de aprendizaje está siendo cada vez más frecuente en los sistemas educativos (Laeeq & Memon, 2018). A través de la integración de las TIC's, se están ampliando los horizontes del aprendizaje electrónico; de tal manera que muchas universidades en el mundo ofrecen cada vez más este modo de aprendizaje en su oferta de estudios (Basri & Siam, 2018; Bojović et al., 2020; Farid et al., 2018).

Después de la revisión y unificación de los temarios de electrónica digital en las ingenierías ofertadas por el TecNM, se realizó encontró la posibilidad de simular los temas contenidos de acuerdo a la Tabla 4.

Tabla 4. Adecuación de software de simulación más utilizado con respecto a los temas contenidos en un programa de asignatura de electrónica digital en el TecNM

Temas comunes contenidos en los programas educativos de la materia electrónica digital del TecNM	Prácticas que pueden realizarse con el software Multisim	Prácticas que pueden realizarse con el software Proteus
Características de sistemas digitales	No	No
Conversiones entre sistemas numéricos	No	No
Códigos binarios y alfanuméricos	No	No
Compuertas básicas	Sí	Sí
Circuitos integrados de circuitos lógicos	Sí	Sí

Tablas de verdad	Sí	Sí
Postulados y teoremas booleanos	No	No
Minimización de funciones	Sí	Sí
Minitérminos y maxitérminos	No	No
Mapas de Karnaugh	No	No
Implementación de funciones empleando compuertas lógicas	Sí	Sí
Circuitos combinacionales básicos	Sí	Sí
Multiplexores y demultiplexores	Sí	Sí
Codificadores y decodificadores	Sí	Sí
Temporizadores	Sí	Sí
Flip flops	Sí	Sí
Contadores, registros y memorias	Sí	Sí

Fuente: Elaboración de los autores para la presente investigación.

4. DISCUSIÓN

A partir del análisis documental llevado a cabo, el presente estudio mostró que el uso del software de simulación es de gran ayuda en la educación, presencial y distancia (Basri & Siam, 2018; Bojović et al., 2020; Farid et al., 2018; Laeeq & Memon, 2018; (Romero-Rodriguez et al., 2020). Entre las herramientas de simulación, en el ámbito de la ingeniería electrónica, las más usadas para implementación de circuitos son: Multisim, Proteus y Labview (Asparuhova et al., 2018; Dak et al., 2018; Kavianpour, 2019; Lilyanova, 2019; Marianoga & Palczynska, 2018; Srikanth et al., 2019; Tortoreli et al., 2017); Tanto Multisim como Proteus, permiten el desarrollo de diversas prácticas de laboratorio y analizar los resultados de las mismas. Con el análisis realizado, se observó que la aplicación de estos dos softwares está enfocada en la realización de simulaciones específicas, sin embargo, no se establece un análisis para el acompañamiento de una materia en particular. Las dos herramientas más utilizadas fueron Multisim y Proteus, por lo que en la investigación realizada el enfoque fue, principalmente, en estas 2 herramientas.

En segundo lugar, puede concluirse que el 65% de los temas, que son coincidentes en temarios de la materia electrónica digital de programas de ingeniería del TecNM, pueden simularse, tanto en Multisim como en Proteus. Las limitaciones que muestra el estudio es el 35% de temas restantes, lo que muestra que cumple parcialmente con el acompañamiento de la enseñanza de la materia electrónica digital, de acuerdo a los planes de ingenierías del TecNM.

Existe la posibilidad de generar nuevas herramientas que faciliten el aprendizaje, a través de la elaboración de la simulación de prácticas de laboratorio, y que sean apegadas a programas educativos de la materia electrónica digital; esto de acuerdo a los programas del TecNM.

5. CONCLUSIONES

Una primera conclusión es que los contenidos temáticos de los programas educativos de la materia electrónica digital, ofertada en las distintas carreras que se ofertan en el TecNM, tienen temas en común que permiten establecer un temario general para abordar el análisis requerido para esta investigación, que fue establecer la relación entre dichos contenidos con un software de simulación.

Con el análisis documental de las revistas revisadas, se encontró que los softwares de simulación más utilizados para la elaboración de prácticas virtuales en el campo de la electrónica digital, son multisim y proteus.

La investigación nos permitió ver el alcance que tienen los softwares multisim y proteus, para la realización de prácticas virtuales de laboratorio, en relación a los temas del programa general de electrónica digital; cuyo resultado nos muestra una igualdad en este rubro.

La limitante de este estudio radica en que el análisis de los contenidos temáticos se realizó solo programas educativos pertenecientes al TecNM, por lo que, para determinar la adecuación de estas aplicaciones hacia programas de estudio pertenecientes a otros centros de estudio, es necesario llevar a cabo un estudio particular. Lo anterior es un área de oportunidad para un análisis más extenso, en el que se abarquen otras instituciones de educación superior, ya sea a nivel nacional e incluso internacional.

REFERENCIAS

Abdel-Maksoud, N. F. (2018). When virtual becomes better than real: Investigating the impact of a networking simulation on learning and motivation. *International Journal of Education and Practice*, *6*(4), 253–270. https://doi.org/10.18488/journal.61.2018.64.253.270

Abeldina, Z., Makysh, G., Moldumarov, Z., Abeldina, R., & Moldumarova, Z. (2018). Virtual environment as a tool for increasing students' natural science literacy. *International Journal of Engineering and Technology(UAE)*, *7*(4), 1–6. https://doi.org/10.14419/ijet.v7i4.38.24309

Alajbeg, T., & Sokele, M. (2019). Implementation of Electronic Design Automation software tool in the learning process. *2019 42nd International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics, MIPRO 2019 - Proceedings*, 532–536. https://doi.org/10.23919/MIPRO.2019.8757096

Asparuhova, K., Shehova, D., & Lyubomirov, S. (2018, November 27). Using Proteus to Support Engineering Student Learning: Microcontroller-Driven Sensors Case Study. *2018 IEEE 27th International Scientific Conference Electronics, ET 2018 - Proceedings*. https://doi.org/10.1109/ET.2018.8549587

Basri, W. S., & Siam, M. R. A. (2018). Information Communication Technology (ICT) in educational institutions and strategic initiatives. *International Journal of Engineering and Technology(UAE)*, *7*(4), 462–464. https://doi.org/10.14419/ijet.v7i4.28.22631

Bermúdez, M., Puertas, J., & Cea, L. (2020). Introducing Excel spreadsheet calculations and numerical simulations with professional software into an undergraduate hydraulic engineering course. *Computer Applications in Engineering Education*, *28*(1), 193–206. https://doi.org/10.1002/cae.22185

Bojović, Ž., Bojović, P. D., Vujošević, D., & Šuh, J. (2020). Education in times of crisis: Rapid transition to distance learning. *Computer Applications in Engineering Education*. https://doi.org/10.1002/cae.22318

Brunkan, M. C., & Mercado, E. M. (2019). A Comparison of Laboratory and Virtual Laryngeal Dissection Experiences on Preservice Music Educators' Knowledge and Perceptions. *Journal of Voice*, *33*(6), 872–879. https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2018.06.012

Campos, N., Nogal, M., Caliz, C., & Juan, A. A. (2020). Simulation-based education involving online and on-campus models in different European universities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *17*(1). https://doi.org/10.1186/s41239-020-0181-y

Dak, R., Khoje, S., & Pardeshi, P. J. (2018). A review on cost-efficient virtual laboratory: A teaching aid. *Proceedings of the International Conference on Computing Methodologies and Communication, ICCMC 2017*, 663–667. https://doi.org/10.1109/ICCMC.2017.8282549

Del Cid Pérez, A., Méndez, R., & Sandoval Recinos, F. (2007). *Investigación. Fundamentos y metodología*. PEARSON EDUCACIÓN.

Estany, P., Calvet, L., Juan, A. A., & Fonseca I Casas, P. (2017). Using simulation to estimate evacuation times in large-size aircrafts: A case study with simio. *Proceedings - Winter Simulation Conference*, 3335–3345. https://doi.org/10.1109/WSC.2017.8248050

Farid, S., Ahmad, R., Alam, M., Akbar, A., & Chang, V. (2018). A sustainable quality assessment model for the information delivery in E-learning systems. *Information Discovery and Delivery*, *46*(1), 1–25. https://doi.org/10.1108/IDD-11-2016-0047

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a ed.). McGraw-Hill.

José, F., Casado-Lumbreras, C., Colomo-Palacios, R., & Yadav, A. (2020). Smart learning. In *Applied Sciences (Switzerland)* (Vol. 10, Issue 19, pp. 1–7). MDPI AG. https://doi.org/10.3390/app10196964

Kalu, A. (2018). Z-matrix for calculating mesh currents. *Journal of Engineering Technology*, *35*(1), 40–45.

Karabaevna, Z., Musurmanova, A., & Xamroevich, R. (2019). Improving the competence of future vocational education teachers based on modular-rating education. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, *9*(1), 6903–6906. https://doi.org/10.35940/ijeat.A2997.109119

Karvinen, K., & Karvinen, T. (2018). IoT rapid prototyping laboratory setup. *International Journal of Engineering Education*, *34*(1), 263–272.

Kavianpour, A. (2019, June 15). Simulation software for online teaching of ECE courses. *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings*. https://doi.org/10.18260/1-2--33267

Kholis, N., Syariffuddien Zuhrie, M., & Rahmadian, R. (2018). Innovation Online Teaching Module Plus Digital Engineering Kit with Proteus Software through Hybrid Learning Method to Improve Student Skills. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, *336*(1). https://doi.org/10.1088/1757-899X/336/1/012036

Laeeq, K., & Memon, Z. A. (2018). An integrated model to enhance Virtual Learning Environments with current social networking perspective. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *13*(9), 252–268. https://doi.org/10.3991/ijet.v13i09.8000

Lilyanova, I. (2019, June 1). Innovation in the teaching methodology of electronics. *2019 16th Conference on Electrical Machines, Drives and Power Systems, ELMA 2019 - Proceedings*. https://doi.org/10.1109/ELMA.2019.8771678

López Ríos, O., Lechuga López, L. J., & Lechuga López, G. (2020). A comprehensive statistical assessment framework to measure the impact of immersive environments on skills of higher education students: a case study. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing*, *14*(4), 1395–1410. https://doi.org/10.1007/s12008-020-00698-1

López Vázquez, R., Tobón, S. T., Guadalupe, M., Bucheli, V., & Gibran Juárez Hernández, L. (2020). La mediación didáctica socioformativa en el aula para favorecer la inclusión educativa The socioformative didactic mediation in the classroom to favors educational inclusion. *Revista Fuentes*, *23*, 2. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.i2.02

Luna-Nemecio, J. (2020). Determinaciones socioambientales del COVID-19 y vulnerabilidad económica, espacial y sanitario-institucional. *Revista de Ciencias Sociales*, *26*(2), 21–26. https://doi.org/10.31876/rcs.v26i2.32419

Luna-Nemecio, J. & Tobón, S. (2021). Urbanización sustentable y resiliente ante el Covid-19: nuevos horizontes para la investigación de las ciudades. *Universidad y Sociedad*, *13*(1), 110-118. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1906

Marianoga, K., & Palczynska, B. (2018). The Simulation Laboratory Platform Based on Multisim for Electronic Engineering Education. *2018 International Conference on Signals and Electronic Systems, ICSES 2018 - Proceedings*, 269–274. https://doi.org/10.1109/ICSES.2018.8507313

Melo-Solarte, D. S., Díaz, P. A., Vega, O. A., & Serna, C. A. (2018). Digital situation for higher education institutions: Model and tool. *Informacion Tecnologica*, *29*(6), 163–174. https://doi.org/10.4067/S0718-07642018000600163

Molina-Carmona, R., & Villagrá-Arnedo, C. (2018). Smart learning. *ACM International Conference Proceeding Series*, 645–647. https://doi.org/10.1145/3284179.3284288

Nassr, R. M., Aborujilah, A., Aldossary, D. A., & Aldossary, A. A. A. (2020). Understanding Education Difficulty During COVID-19 Lockdown: Reports on Malaysian University Students' Experience. *IEEE Access*, *8*, 186939–186950. https://doi.org/10.1109/access.2020.3029967

Ndahi, H. B., Charturvedi, S., Akan, A. O., & Pickering, J. W. (2007). Engineering education: web-based interactive learning resources. *The Technology Teacher*, *67*(3).

Okoyeigbo, O., Agboje, E., Omuabor, E., Samson, U. A., & Orimogunje, A. (2020). Design and implementation of a Java based virtual laboratory for data communication simulation. *International Journal of Electrical and Computer Engineering*, *10*(6), 5883–5890. https://doi.org/10.11591/ijece.v10i6.pp5883-5890

Rodríguez-Alabanda, O., Guerrero-Vaca, G., Romero, P. E., & Sevilla, L. (2019). Educational software tool based on the analytical methodology for design and technological analysis of multi-step drawing processes. *Computer Applications in Engineering Education*, *27*(1), 38–48. https://doi.org/10.1002/cae.22055

Romero-Rodriguez, J. M., Aznar-Diaz, I., Hinojo-Lucena, F. J., & Gomez-Garcia, G. (2020). Mobile Learning in Higher Education: Structural Equation Model for Good Teaching Practices. *IEEE Access*, *8*, 91761–

91769. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2994967

Saleheen, F., Wang, Z., Picone, J., Butz, B. P., & Won, C. H. (2018). Efficacy of a virtual teaching assistant in an open laboratory environment for electric circuits. *Advances in Engineering Education*, *6*(3), 1–27.

Sharma, B., & Mantri, A. (2019). Augmented reality underpinned instructional design (ARUIDS) for cogno-orchestrative load. *Journal of Computational and Theoretical Nanoscience*, *16*(10), 4379–4388. https://doi.org/10.1166/jctn.2019.8529

Soomro, S., Soomro, A. B., Bhatti, T., & Ali, N. I. (2018). Implementation of blended learning in teaching at the Higher Education Institutions of Pakistan. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, *9*(8), 259–264. https://doi.org/10.14569/ijacsa.2018.090833

Srikanth, M., Kumar, S., Gireesh, N., Manideep, T. V. N., Harichandana, B., & Sangeetha, K. (2019, March 1). A Different way of Level measurement for PBL in Education of Students using NI-LabVIEW, Multisim and MyRIO. *2019 Innovations in Power and Advanced Computing Technologies, i-PACT 2019*. https://doi.org/10.1109/i-PACT44901.2019.8960023

Tecnológico Nacional de México. (2016). Programa instrumentacional de la materia AEC-1022 Electrónica Digital. Ingeniería Eléctrica e Ingeniería Electrónica.

Tecnológico Nacional de México. (2016). Programa instrumentacional de la materia MTF-1013 Electrónica Digital. Ingeniería Mecatrónica.

Tecnológico Nacional de México. (2016). Programa instrumentacional de la materia SAF-1314 Electrónica Digital. Ingeniería en Sistemas Automotrices

Tecnológico Nacional de México. (2016). Programa instrumentacional de la materia ETF-1014 Diseño Digital. Ingeniería Electrónica

Tortoreli, M. D., Chatzarakis, G. E., Voudoukis, N. F., Pagiatakis, G. K., & Papadakis, A. E. (2017). Teaching fundamentals of photovoltaic array performance with simulation tools. *International Journal of Electrical Engineering Education*, *54*(1), 82–94. https://doi.org/10.1177/0020720916669157

Villegas-Ch, W., Roman-Cañizares, M., Jaramillo-Alcázar, A., & Palacios-Pacheco, X. (2020). Data analysis as a tool for the application of adaptive learning in a university environment. *Applied Sciences (Switzerland)*, *10*(20), 1–19. https://doi.org/10.3390/app10207016

Wang, T., Wang, B., & Liang, Y. (2020). Multi-agent graphical games with input constraints: an online learning solution. *Control Theory and Technology*, *18*(2), 148–159. https://doi.org/10.1007/s11768-020-0013-6

Wu, J. (2018). A space design teaching model using virtual simulation technology. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *13*(6), 163–175. https://doi.org/10.3991/ijet.v13i06.8585

Zheng, W., Shi, J., Qiao, J., Xu, T., Feng, L., & Fu, P. (2018). Virtual laboratory application development for mobile terminal. *International Journal of Online Engineering*, *14*(2), 76–89. https://doi.org/10.3991/ijoe.v14i02.7779

AUTOR

René Pérez. Maestro en Educación con Enfoque en la Innovación de la Práctica Docente Ingeniero Mecánico Electricista Área: Ingeniería Eléctrica y Electrónica Profesor Investigador en el Instituto Tecnológico Superior de Tlaxco. Estudiante de Doctorado en Socioformación y Sociedad del Conocimiento.

Conflicto de intereses

No existe ningún conflicto de intereses.

Financiamiento

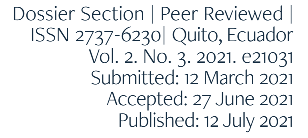
No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimientos

Agradezco al Centro Universitario CIFE y al Dr. Josemanuel Luna-Nemecio por el asesoramiento en la elaboración de este artículo.



Dossier Section | Peer Reviewed |
ISSN 2737-6230| Quito, Ecuador
Vol. 2. No. 3. 2021. e21031
Submitted: 12 March 2021
Accepted: 27 June 2021
Published: 12 July 2021



Aprendizajes Clave en el marco del Nuevo Modelo Educativo mexicano

Key Learning in the framework of the New Mexican Educational Model

Florentino López
Secretaría de Educación Pública - México
Chilpancingo, México
mercurius_60@hotmail.com

RESUMEN

Este artículo pone al centro del debate el concepto de aprendizajes clave para la educación integral y hace una descripción somera sobre su conceptualización, su planteamiento curricular y su relación con la sociedad del conocimiento con el propósito de brindar un acercamiento a los docentes sobre este enfoque educativo. Para su abordaje, se empleó la investigación documental que permitió caracterizar los aprendizajes clave, el planteamiento pedagógico, metodológico y didáctico que se deriva de sus alcances epistemológicos. Aborda también, el enfoque socioformativo como un nuevo paradigma pedagógico que pone al servicio de los docentes, herramientas y estrategias didácticas para conducir el proceso de enseñanza bajo ambientes interactivos, reflexivos, críticos e inclusivos que pueden favorecer el desarrollo integral de los estudiantes. Los resultados aluden que los aprendizajes clave, expresan los saberes fundamentales o esenciales que los estudiantes deben aprehender en término de aprendizajes esperados para lograr el desarrollo de competencias integrales.

Palabras clave: Aprendizajes clave, Educación integral, sociedad del conocimiento, Socioformación, estrategias de mediación y evaluación.

ABSTRACT

This article puts the debate on the concept of integral learning with a description of its conceptualization, its curriculum and its relation to the content of this educational approach. For its approach, documentary research was used to characterize the key learnings, the pedagogical, methodological and didactic approach that derives from its epistemological achievements. In addition, the socioformative approach as a new pedagogical paradigm that puts at the service of teachers, tools and didactic strategies to conduct the teaching process in interactive, reflective, critical and inclusive environments that can favor the integral development of students. The results allude that the key learnings, express the fundamental or essential knowledge that the students must apprehend in terms of expected learning to achieve the development of integral competences.

Keywords: Key Learning, Integral Education, Knowledge Society, Socioformation, mediation and evaluation strategies







1. Introducción

Los Aprendizajes Clave para la Educación Integral como referentes concretos del planteamiento pedagógico que se propone en el Nuevo Modelo Educativo para la educación obligatoria (SEP, 2017) son los elementos centrales que dan forma al currículo y que describen los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que definirán la formación de los estudiantes con base a los rasgos del perfil de egreso establecidos en el plan de estudios respectivo. Los aprendizajes clave, conforman una nueva conceptualización y articulación de saberes que refieren la intención de contener los conocimientos más relevantes del currículo escolar.

La nueva concepción de aprendizajes clave pretende definir las competencias clave que son necesarias para la realización personal, inclusión social y empleo en una sociedad del conocimiento que demanda cada vez más nuevas habilidades y capacidades de pensamiento para poder analizar, comparar, discernir y seleccionar información pertinente para formarse de manera competente en una sociedad que se encuentra en constante cambio. La organización curricular refleja una mejor concepción del aprendizaje, de las relaciones sociales, de comunicación y del cambio del enfoque de enseñanza.

La incorporación de los aprendizajes clave para la educación integral en el Modelo Educativo, refiere una diversidad de connotaciones que los educadores deberán analizar de manera crítica y reflexiva con la finalidad de comprender las concepciones metodológicas, psicológicas, pedagógicas y didácticas que puedan implicar para el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el propósito de identificar y caracterizar los aprendizajes clave que habrán de abordarse en cada nivel educativo, así como el aprendizaje por competencias que expresan la formación integral de los educandos (Maldonado, 2015).

En este contexto, se debe de conceptualizar los aprendizajes clave como eje central del enfoque pedagógico que se plantea en el Nuevo Modelo Educativo, describir sus significados, su organización y caracterización curricular, así como la relación que guardan con la sociedad del conocimiento y su abordaje metodológico y didáctico a partir del enfoque de la socioformación (Tobón, 2015). Caracterizar y conocer la estructura y jerarquización de los aprendizajes clave en el diseño curricular, será tarea crucial para que los educadores definan estrategias y técnicas de enseñanza que garanticen el desarrollo integral de los educandos.

La exposición que se describe en el presente artículo incluye un acercamiento de la conceptualización de los aprendizajes clave, su relación con la sociedad del conocimiento, el planteamiento del enfoque socioformativo como una alternativa pedagógica para el logro de los conocimientos establecidos, así como las estrategias de mediación y de evaluación para valorar la construcción de saberes que se definen en el currículo. Las metas que se proponen alcanzar con el desarrollo del trabajo de investigación sobre los aprendizajes clave para el desarrollo integral son las siguientes:

1) Categorizar el concepto de aprendizajes clave para reflexionar en torno a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se definen en el planteamiento curricular, el enfoque didáctico que se plantea en la formación de los educandos, así como la relación que guardan con los desafíos que impone la sociedad del conocimiento.

2) Determinar las estrategias socioformativas de tipo institucional, de mediación y evaluación que puedan plantearse para el logro de los aprendizajes clave, en el marco de generar ambientes de aprendizaje dinámicos y democráticos que promuevan el

trabajo colaborativo, la resolución de problemas del contexto y favorezcan la gestión del conocimiento.

2. Metodología

2.1 Tipo de Estudio

La siguiente investigación está basada en la metodología del análisis documental bajo el paradigma cualitativo para definir y caracterizar los aprendizajes clave para la educación integral desde el enfoque de la socioformación y la sociedad del conocimiento. El análisis documental consiste en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos registrados en diversas fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas (Arias, 2012). Posee los siguientes elementos claves: se basa en las fuentes pertinentes respecto a un problema de investigación, las fuentes pueden ser impresas y electrónicas (Ortega, Hernández, & Tobón, 2015); se da una lectura inicial a los documentos y se establecen las categorías de análisis considerando el problema de investigación; los documentos se analizan a partir de categorías que son los ejes claves para abordar el problema; la información analizada se organiza críticamente respecto al problema de investigación; se establecen posibles vacíos en el conocimiento y se proponen acciones para futuras investigaciones.

2.2 Criterios de Selección de los Documentos

La investigación documental se inició con la exploración y selección de documentos relativos a las palabras clave que son: aprendizajes clave, socioformación y sociedad del conocimiento, como conceptos centrales para abordar el tema que describe el artículo de investigación. Los documentos analizados permitieron recopilar información fidedigna y actualizada sobre el tema de investigación y algunos criterios que guiaron la búsqueda y selección de las fuentes documentales que posibilitaron la organización, análisis, interpretación y producción del artículo respectivo. Entre los criterios que se consideraron en el desarrollo de la metodología fueron:

1. Se buscaron artículos y libros mediante las siguientes bases de datos: Google Académico, Scielo, Redalyc y Latindex.
2. Se emplearon las siguientes palabras esenciales "aprendizajes clave", "socioformación" y "sociedad del conocimiento," junto con una o varias de las siguientes palabras complementarias: "educación integral", "aprendizajes no clave", "Modelo Educativo" y "formación en competencias."
3. Se seleccionaron solamente artículos de revistas indexadas. En algunos casos se emplearon libros de editoriales reconocidas, centros de investigación o universidades.
4. Los documentos debían estar dentro del periodo 2010-2020.
5. Los documentos debían abordar algún elemento de las categorías establecidas en el estudio (Ver tabla 1).

Tabla 1. Documentos Analizados en el Estudio

Documentos	Sobre el tema	De contextualización o complemento	Latinoamericanos	De otras regiones
Artículos teóricos	5	11	12	3
Artículos empíricos	2	3	6	
Libros	3	4	7	
Manuales				

Fuente: datos obtenidos en el proceso de análisis documental

2.3 Categorías de Análisis

Con el objeto de organizar la información para su respectivo análisis documental, se establecieron las siguientes categorías que buscan describir y representar los documentos de forma unificada para facilitar su recuperación, extracción y jerarquización que refleje el tratamiento objetivo de la información (Ver tabla 2).

Tabla 2. Categorías de análisis

1.	Los aprendizajes clave en el marco del Nuevo Modelo Educativo.
2.	Los aprendizajes clave en los programas de estudio.
3.	Los aprendizajes clave en la sociedad del conocimiento.
4.	Estrategias socioformativas para el logro de los aprendizajes clave.
5.	Estrategias socioformativas de mediación para el logro de los aprendizajes clave.
6.	Estrategias socioformativas para la evaluación del logro de los aprendizajes clave.

Fuente: elaboración propia

3. Resultados

3.1 Los aprendizajes clave en el marco del Nuevo Modelo Educativo

Con base en las evaluaciones externas que se han aplicado a los estudiantes de educación básica en México, el nivel de logro de los aprendizajes se encuentra por debajo de la media en lenguaje y comunicación, matemáticas y ciencias (INEE, 2017) Estos resultados, se aluden principalmente a un currículum tradicional y extenso que se ha construido desde la lógica interna de las asignaturas académicas dejando de lado los aprendizajes "esenciales" que orienten a los alumnos a construir y desarrollar un proyecto de vida, asegurar un desarrollo emocional equilibrado que les permita asumir el pleno ejercicio de la ciudadanía y acceder a otros procesos y niveles educativos.

En los albores del pleno siglo XXI, la educación no ha logrado ofrecer una formación integral a los educandos, porque no se ha reconocido y atendido con pertinencia la diversidad de estilos y necesidades de aprendizaje, la variedad de contextos y los aspectos interculturales y sociales que inciden en la formación y desarrollo personal de los estudiantes. El Nuevo Modelo Educativo (SEP, Modelo Educativo para la Educación Obligatoria , 2017) retoma estas inconsistencias y hace un replanteamiento del currículum orientado a formar alumnos analíticos, críticos, reflexivos, capaces de resolver problemas y formarse con sentido ético y con pleno reconocimiento de los derechos humanos fundamentales.

En este sentido, surge una nueva organización curricular que pone al centro los aprendizajes clave como contenidos fundamentales básicos que los alumnos deben adquirir para formarse

integralmente y con las competencias necesarias para aprender y seguir aprendiendo en su trayecto formativo (SEP, 2017). El nuevo currículo, aspira a responder a las necesidades y expectativas de los educandos, atender la relevancia y los fines sociales de la educación en consonancia con el ideal del ciudadano que se desea formar, así como a plantear espacios de flexibilidad para que las escuelas realicen adaptaciones a los contenidos de aprendizaje (SEP, 2016).

Los aprendizajes clave como ejes centrales del planteamiento pedagógico y curricular que se derivan del Nuevo Modelo Educativo para la educación obligatoria, que en aras de dar respuesta a los retos y desafíos que demanda la sociedad del conocimiento y la globalización económica mundial de pleno siglo XXI, tienen la finalidad de contribuir inalienablemente al desarrollo integral de los estudiantes mediante la construcción social de conocimientos fundamentales y duraderos que promuevan una mejor calidad y les permitan aprender a lo largo de la vida.

Específicamente los aprendizajes clave en el ámbito de la educación básica, son un conjunto de contenidos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual y personal del estudiante, los cuales se concretan invariablemente en la escuela y que, de no ser aprendidos, implicarían barreras difíciles de superar en aspectos cruciales de su vida (SEP, Modelo Educativo para la Educación Obligatoria , 2017), El enfoque plantea que la adquisición de los aprendizajes clave, promueve que las personas emprendan un proyecto de vida y disminuyan el riesgo de ser excluidas socialmente. Paradójicamente, hay otros aprendizajes que, aunque influyan positivamente en el desarrollo de la persona, no precisamente se pueden adquirir en la escuela, sino que pueden lograrse posteriormente a la educación básica o por medios distintos a los escolarizados.

Conforme a esta conceptualización y caracterización de los aprendizajes clave, la organización de los contenidos programáticos se estructura en tres componentes curriculares: Campos de Formación Académica; Áreas de Desarrollo Personal y Social; y Ámbitos de la Autonomía Curricular, a los que en conjunto, se les denomina aprendizajes clave para la educación integral y definen los conocimientos, habilidades, actitudes y valores con los que habrá de formarse el educando (SEP, Aprendizajes Clave para la Educación Integral, 2017), cuya clasificación se describe a continuación:

Campos de formación académica: Este componente es de observancia nacional en el currículo y se organiza en tres campos: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático y Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social. Cada campo se estructura a su vez en asignaturas, en las cuales se establecen los contenidos de aprendizaje de cada grado y nivel que los alumnos han de construir en su formación académica. Los tres campos aportan conocimientos y habilidades cognitivas que influyen en el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender de los estudiantes.

Áreas de desarrollo personal y social: Este componente curricular, también es de observancia nacional y se organiza en tres áreas de desarrollo: Artes, Educación Socioemocional y Educación Física; su propósito se orienta a que los alumnos logren una formación integral a partir de las oportunidades que promueva la escuela enfocadas a favorecer el desarrollo de la creatividad, la apreciación y la expresión artística; la ejercitación de su cuerpo para mantenerlo saludable y aprendan a reconocer y manejar sus emociones (SEP, 2017). Estas tres áreas contribuyen al desarrollo de las capacidades de aprender a ser y aprender a convivir y requieren enfoques pedagógicos y estrategias de evaluación distintas de los campos de formación académica.

Ámbitos de autonomía curricular: Con el propósito de atender las necesidades educativas e intereses de cada uno de los estudiantes, este tercer componente se rige por los principios de la

educación inclusiva y será facultad de cada escuela implementar su diseño curricular con base a los periodos lectivos disponibles y a los lineamientos normativos emitidos por la Secretaría de Educación Pública. Este componente está organizado en cinco ámbitos: Ampliar la formación académica, potenciar el desarrollo personal y social, nuevos contenidos relevantes, conocimientos regionales y proyectos de impacto social (SEP, Aprendizajes Clave para la Educación Integral, 2017)

Este componente, define acciones y contenidos relevantes para favorecer el desarrollo integral de los alumnos, aportando elementos esenciales para que la escuela sea capaz de organizar espacios de trabajo escolar donde se brinde la atención equitativa y diferenciada a los estudiantes, de acuerdo a sus capacidades y necesidades específicas; se promueva la integración social del ser humano y se aborden contenidos regionales para ampliar la formación académica y lograr que los educandos emprendan proyectos ecológicos, científicos o culturales de impacto social en la comunidad (Ibid; p.108).

3.2 Los aprendizajes clave en los programas de estudio

Para su inclusión y estructuración en los programas de estudio, los aprendizajes clave han de formularse en términos de dominio de un conocimiento, una habilidad, una actitud o un valor, y se concretan en aprendizajes esperados (Ibid; p. 110), que son los elementos que definen los conocimientos y habilidades de formación que requieren los alumnos para convertirse en ciudadanos competentes, libres, responsables e informados, conforme a los planteamientos establecidos en los fines de la educación (SEP, 2016). Cada aprendizaje esperado define lo que se pretende que logren los alumnos al concluir el grado escolar o nivel educativo que estudie; son las metas de aprendizaje que los docentes deben considerar para el diseño de estrategias didácticas y coordinación del proceso de enseñanza.

Los aprendizajes esperados de los tres niveles educativos gradúan progresivamente los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los estudiantes deben lograr para acceder a procesos metacognitivos cada vez más complejos que los motiven a aprender a aprender, en el marco de los fines de la educación obligatoria. Por lo tanto, los aprendizajes esperados constituyen el referente fundamental para que los docentes diseñen la planeación y los procesos de evaluación en el aula que, de acuerdo con el documento Aprendizajes clave para la educación integral (SEP, 2017), están planteados bajo los siguientes criterios:

- Tienen en cuenta las etapas de desarrollo psicopedagógico de niños y adolescentes.
- Señalan con claridad las expectativas de aprendizaje de los alumnos en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.
- Están planteados para ser logrados al finalizar cada grado escolar.
- Están organizados de manera progresiva, en coherencia con las distintas áreas del conocimiento y los niveles educativos.
- Su presentación va de lo sencillo a lo complejo.
- Parten de los principios de inclusión y equidad.
- Buscan garantizar el desarrollo de procesos cognitivos, habilidades diversas y actitudes a profundidad.
- Reconocen que su logro no se alcanza con experiencias de una sola ocasión, sino que son el resultado de intervenciones educativas planeadas para desarrollarse en un periodo de tiempo determinado.

En cada uno de los programas de estudio de educación básica, se encuentran organizados de forma gradual los aprendizajes esperados desde el nivel preescolar hasta culminar la educación

secundaria, en relación con el grado que se curse y se estructuran de acuerdo con las categorías de organizadores curriculares con el fin de definir el trayecto formativo de los educandos. Los programas de estudio, además de graduar los aprendizajes esperados, brindan amplias orientaciones a los docentes para el diseño de la planeación, orientaciones didácticas para la organización de la enseñanza de cada una de las asignaturas, así como sugerencias pedagógicas para abordar los procesos de evaluación del nivel de logro académico de los alumnos.

3.3 Los aprendizajes clave y la sociedad del conocimiento

Los vertiginosos cambios que enfrenta la sociedad actual, motivados por el avance de la ciencia, el desarrollo tecnológico y la globalización económica mundial, están transformando las formas de comunicación, de interacción social y de adquisición y asimilación de nuevos conocimientos. Estos cambios plantean nuevas formas de ver el mundo, nuevas pautas de comportamiento, el uso de nuevos instrumentos de la tecnología, nuevos lenguajes y nuevas formas de organizar el conocimiento para que las personas aprendan a adaptarse a las nuevas exigencias sociales (Domínguez, 2009).

La sociedad del conocimiento consiste en una comunidad global comprometida en resolver los problemas con una visión integral y transdisciplinaria mediante la colaboración, la gestión del conocimiento, la co-creación de saberes y el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (Tobón, 2017). La sociedad del conocimiento promueve la búsqueda de la actuación ética de los ciudadanos, aplicando los valores universales en las diversas situaciones de la vida y promoviendo los procesos del pensamiento complejo para analizar, comparar y seleccionar la información.

La formación del futuro ciudadano demanda de los sistemas educativos actualizar constantemente el currículo escolar para que los estudiantes se apropien de conocimientos útiles, actualizados y acordes a las transformaciones de una sociedad global, geoeconómica y tecnológica. La formación que la escuela proporcione al educando debe garantizar la construcción reflexiva de conocimientos y valores fundamentales y vigentes que les permita favorecer las habilidades del pensamiento complejo, el manejo del procesamiento y uso consciente y responsable de las tecnologías de la información y la comunicación en plena sociedad del conocimiento (Domínguez, 2009).

En este contexto, la función que la escuela debe desempeñar en pleno apogeo de la sociedad del conocimiento debe estar enfocada al desarrollo de la formación integral de los educandos, privilegiando la transformación y diversificación de la práctica pedagógica para coordinar la enseñanza bajo ambientes inclusivos, interactivos, críticos y reflexivos, capaces de generar en los estudiantes habilidades y actitudes orientadas a aprender a aprender. Se requiere educar al ser social con una nueva competencia de visión sistémica y relacional, que permitan al sujeto tomar conciencia de la realidad, asumir el sentido de pertenencia y desarrollar actitudes positivas hacia el aprendizaje (Mella, 2003)

La gestión del conocimiento en el ámbito educativo debe orientarse en trascender los procesos de enseñanza lineales y monótonos en ambientes interactivos y colaborativos de aprendizaje, guiados por el desarrollo de proyectos que resuelvan problemas reales del contexto y promuevan la colaboración social como acciones de emprendimiento y de participación ciudadana. Esto implica transformar la educación tradicional y enfocarse en formar personas con pensamiento crítico y creativo (Ugarte, 2013). Para ello, es preciso innovar los procesos educativos que no se centren sólo en la transmisión de contenidos curriculares, si no que promuevan la gestión social y dinámica del conocimiento haciendo uso de las tecnologías de la información y comunicación.

La función de la escuela ya no sólo se centra en enseñar a los niños lo que no saben, sino contribuir a desarrollar la capacidad de aprender a pensar; a interrogarse sobre los diversos fenómenos naturales y sociales; analizar las causas que los originan y las consecuencias que desencadenan; a controlar los procesos individuales de aprendizaje; a valorar lo que se aprende con otros y a promover la motivación y el interés por aprender a lo largo de toda la vida (SEP, 2017). Para lograr estos objetivos se necesita que la escuela se convierta en un espacio dinámico, donde verdaderamente la enseñanza de los aprendizajes clave, responda a las necesidades y capacidades de todos los educandos y a los desafíos que impone la sociedad del conocimiento.

En este tenor, el planteamiento del Nuevo Modelo Educativo concretado en los aprendizajes clave para la educación integral (SEP, 2017), tiene el propósito de trascender la visión de un currículo estático y tradicional para proponer un enfoque humanista del aprendizaje acorde a los desafíos de la sociedad el conocimiento y con pleno respeto a los derechos humanos. Los aprendizajes clave están orientados a formar al alumno con capacidad para adaptarse a los entornos cambiantes y diversos, discriminar información de diversas fuentes impresas y digitales, desarrollar un pensamiento complejo, crítico, creativo, reflexivo y flexible, resolver problemas de forma colaborativa y desarrollar sus habilidades artísticas y socioemocionales.

3.4 Estrategias socioformativas para el logro de los aprendizajes clave

Los procesos de enseñanza que los educadores coordinan en el ámbito educativo están permeados por un conjunto de actividades orientadas a lograr los propósitos y contenidos de aprendizaje que se establecen en los planes y programas de estudio de cada nivel. Este cúmulo de actividades, son entendidas como estrategias de enseñanza y se definen como el conjunto de acciones y técnicas planificadas en correlación con las necesidades de los destinatarios, los objetivos que se persiguen y la naturaleza de las áreas disciplinares, con la finalidad de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje (Alonso, 2016).

Las estrategias de enseñanza son las técnicas, los métodos, los procedimientos y recursos que los docentes planifican de acuerdo con las necesidades educativas de los estudiantes, los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículum escolar y las competencias que se pretenden lograr (Faneite, 2014). Son medios o recursos que el educador utiliza en el aula de forma reflexiva y flexible para brindar apoyo pedagógico a la tarea educativa y promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos. Las estrategias de enseñanza están orientadas a promover la participación de los educandos en la construcción del conocimiento.

Correlativamente con las estrategias de enseñanza, se encuentran las estrategias de aprendizaje que comprenden el conjunto de procesos, acciones y actividades que los estudiantes pueden utilizar intencionalmente para apoyar y mejorar su aprendizaje (Aguilar, 2010) Las estrategias de aprendizaje son las alternativas que el estudiante puede elegir de acuerdo con las tareas de aprendizaje que va enfrentar, la complejidad del contenido, las condiciones académicas en que se encuentra y de las competencias que posee para apropiarse del conocimiento que desea aprender (Herrera, 2009).

Las estrategias de aprendizaje son un procedimiento y al mismo tiempo un instrumento psicológico que un alumno adquiere y emplea de manera intencionada y controlada como recurso flexible para aprender significativamente y para solucionar problemas académicos (Díaz Barriga, 2002). Están integradas por conocimientos y procedimientos que los alumnos van adquiriendo y aplicando como un medio flexible y modificable para resolver retos y desafíos del ámbito escolar y enfrentar con éxito el proceso de aprendizaje para lograr la autorregulación y metacognición.

En este contexto y con la finalidad elevar la calidad educativa y fortalecer el desarrollo humano de las personas, surge un nuevo paradigma educativo denominado socioformación, el cual se orienta a la formación integral de los ciudadanos a partir del abordaje de problemas del contexto, en el marco del trabajo colaborativo, considerando el proyecto ético de vida de cada uno de los actores, el emprendimiento mediante proyectos transversales, la gestión y co-creación de los saberes y la metacognición, tomando como base las tecnologías de la información y comunicación (Tobón, 2015).

La socioformación es un enfoque educativo emergente que se centra en la formación integral y el desarrollo del talento humano de las personas a partir de la resolución de problemas reales del contexto, el trabajo por proyectos y la colaboración para construir aprendizajes significativos y duraderos en el ámbito de la sociedad del conocimiento (Alonso, 2016). En este marco, se retoman del enfoque socioformativo, algunas estrategias que los docentes pueden poner en práctica para favorecer el aprendizaje y desarrollo de habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes para lograr su formación integral y la formación en competencias para aprender y seguir aprendiendo.

Entre estas estrategias se encuentran los mapas mentales, que son procedimientos textuales y gráficos que articulan aspectos verbales con aspectos no verbales y espaciales con la finalidad de facilitar la adquisición de la información; la cartografía conceptual, que es un procedimiento gráfico basado en los mapas mentales que tiene por objeto explicar la estructura de conceptos científicos mediante siete ejes: nocional, categorial, diferenciación, ejemplificación, caracterización, subdivisión y eje de vinculación. Esta estrategia permite analizar y construir la estructura central de un concepto; articulación al proyecto ético de vida, permite orientar a los estudiantes para que relacionen la competencia por aprender con sus metas y necesidades personales; lluvia de ideas, facilita la recuperación de la información, crear nuevo conocimiento y aplicarlo en la resolución de problemas; aprendizaje basado en problemas y aprendizaje en equipo como estrategias que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y el trabajo colaborativo (Tobón, 2007).

Otras estrategias que pueden favorecer el aprendizaje son: las estrategias motivacionales, que se relacionan con el control de los aspectos afectivos y que crean un clima propicio en las diferentes situaciones de aprendizaje; de gestión de recursos, que tienen que ver con el uso racional de los medios y recursos disponibles del contexto; las estrategias de elaboración, que se ponen en juego al integrar y relacionar la nueva información que se va aprender con los conocimientos previos y las estrategias de elaboración y organización de la información para encontrar sentido y significado a la información (Díaz Barriga, 2002). La inclusión de estas estrategias en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pueden favorecer el desarrollo de las habilidades metacognitivas de los alumnos.

3.5 Estrategias socioformativas de mediación para el logro de aprendizajes clave

La mediación socioformativa consiste en lograr la formación integral y el desarrollo de competencias de los estudiantes mediante evidencias de resolución de problemas de diferentes niveles de complejidad y a través de la puesta en práctica del trabajo colaborativo entre maestros, padres de familia, alumnos y otras personas destacadas de la comunidad, considerando la construcción de conceptos, la creatividad y la articulación de diversos saberes (Hernández, 2014). Entendida en este sentido, la mediación socioformativa promueve la interacción cognitiva para demostrar la resolución de los problemas del contexto.

Las estrategias socioformativas de mediación están orientadas a promover el desarrollo de competencias en los estudiantes, entendidas como procesos integrales de actuación ante actividades y problemas de la vida personal, la comunidad, la sociedad, el ambiente ecológico, el contexto laboral-profesional, la ciencia, las organizaciones, el arte y la recreación, aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integra el saber ser, el saber convivir, el saber conocer y el saber hacer; tomando en cuenta los retos específicos del contexto, las necesidades personales de crecimiento y los procesos de incertidumbre con espíritu de reto, idoneidad y compromiso ético (Barraza, 2011)

Formar en competencias en las escuelas, implica que los docentes trasciendan las prácticas pedagógicas tradicionalistas y diseñen estrategias metodológicas innovadoras que favorezcan los desempeños integrales de los alumnos para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas reales del contexto con idoneidad, mejoramiento continuo y con sentido ético (Alonso, 2016). Las competencias pueden expresarse como logros complejos que integran aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales a partir de la dinamización de saberes y el compromiso ético de aprender a aprender.

Para que las estrategias socioformativas de mediación promuevan la inclusión y participación activa de los estudiantes en las actividades de aprendizaje, deben ser diseñadas y organizadas por el docente de acuerdo al contenido a abordar y las necesidades educativas del contexto escolar. En el siguiente cuadro (tabla 3) se enlistan las actividades claves de cada elemento metodológico que implican el abordaje de la docencia socioformativa para que las personas desarrollen competencias con habilidades del pensamiento complejo como la vinculación, la transdisciplinariedad, la dialógica, etc. (Tobón, 2014).

Tabla 3. Acciones claves de la mediación

Acción 1. Sensibilización	Proceso por el cual se logra que los estudiantes se motiven hacia la formación y la evaluación continua y con ello se concentren en las actividades y las terminen.
Acción 2. Conceptualización	Consiste en lograr que los estudiantes dominen los conceptos fundamentales mediante la gestión del conocimiento, a través del empleo de estrategias tales como: mapas mentales, mapas conceptuales, cartografía conceptual, esquemas, análisis metacognitivos, etc.
Acción 3. Resolución de problemas	Es lograr que los estudiantes identifiquen, interpreten, argumenten y resuelvan problemas del contexto.
Acción 4. Valores y proyecto ético de vida	Consiste en lograr que los estudiantes actúen en la vida buscando la realización personal, la calidad de vida, la convivencia social y la sustentabilidad ambiental, aplicando los valores universales.
Acción 5. Comunicación asertiva	Consiste en lograr que los estudiantes se expresen con mensajes claros, con cordialidad y respetando los derechos, sentimientos y opiniones de los demás, logrando un determinado propósito.
Acción 6. Colaboración	Es el proceso por medio del cual se busca que los estudiantes trabajen y se formen mediante el apoyo mutuo y la unión de fortalezas, para lograr una meta en común.
Acción 7. Creatividad e innovación	Consiste en lograr que los estudiantes contextualicen, adapten, transformen o generen estrategias, procedimientos y/o productos para resolver problemas con impacto.
Acción 8. Transversalidad	Es lograr que los estudiantes resuelvan problemas articulando saberes de diversas áreas, campos o disciplinas con coherencia.
Acción 9. Gestión de recursos	Consiste en lograr que los estudiantes aprendan herramientas para buscar, manejar, mantener, adaptar, crear y ampliar los recursos necesarios en la formación y en la resolución de problemas del contexto.
Acción 10. Valoración metacognitiva	Es lograr que los estudiantes demuestren su desempeño ante los problemas con evidencias e implementen acciones continuas de mejoramiento a partir de la reflexión.

Fuente: tomado de Tobón (2014)

Hacer realidad el impacto de la docencia socioformativa en el aula, requiere retomar y aplicar de manera sistemática, planeada e intencionada los siguientes elementos metodológicos para alcanzar las metas que se plantean: 1) presentación del problema a resolver, 2) análisis de saberes previos, 3) gestión del conocimiento, 4) trabajo colaborativo, 5) resolución del problema del contexto, 6) abordaje del proyecto ético de vida, 7) metacognción y 8) socialización del proceso de aprendizaje y de la resolución del problema (Tobón, 2014). Cada uno de los elementos metodológicos, refiere un conjunto de actividades que habrán de desarrollarse para llevar un procedimiento gradual y sistemático del proceso enseñanza-aprendizaje, centrándose la acción docente en la promoción de la actuación integral de la persona como sujeto que trasciende la asimilación de contenidos de manera pasiva.

3.6 Estrategias socioformativas para la evaluación del logro de los aprendizajes clave

La evaluación socioformativa se concibe como un proceso de retroalimentación continua de los alumnos que tiene por objeto valorar el proceso de aprendizaje en la resolución de problemas del contexto y desarrollo de las competencias necesarias para la sociedad del conocimiento mediante la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, tomando como base evidencias de desempeño y buscando el mejoramiento continuo con la participación de otros (Tobón, 2017). La evaluación en este contexto adquiere un papel regulador y de apoyo permanente para que los estudiantes desarrollen el talento humano y su actuación en la gestión del conocimiento.

Para el logro de los aprendizajes clave y en el marco de la sociedad del conocimiento y el enfoque socioformativo, la evaluación debe transitar de su carácter cuantitativo y centrarse más en las fortalezas y áreas de oportunidad de las personas para apoyarlas en el mejoramiento continuo; pasar de la valoración general de conocimientos al desarrollo del talento de cada alumno, articulando las metas educativas generales de cada nivel con las metas particulares de formación, brindando espacios de participación a todos los agentes implicados en los procesos formativos (SEP, 2012).

En este sentido, se busca que los protagonistas de la formación (estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, entre otros) valoren sus potencialidades, consoliden su proyecto ético de vida y enfrenten la retroalimentación que la evaluación aporta con base a criterios y aspectos definidos (Tobón, 2015). La evaluación de enfoque socioformativo brinda elementos esenciales para la valoración equitativa del desempeño, considerando mentas claras y pertinentes, problemas relevantes y contextuales, desarrollo y socialización de productos y procesos, instrumentos tangibles, retroalimentación asertiva y oportunidades de mejora para arribar a la metacognición (Berlanga y Juárez-Hernández, 2020).

Las estrategias evaluativas que se proponen desde el enfoque socioformativo, se traducen en los instrumentos o herramientas concretas para analizar las evidencias y determinar los niveles de desempeño de los estudiantes ante la resolución de los problemas del contexto, estableciendo logros y sugerencias de mejora. Entre los instrumentos que se plantean para valorar el proceso de aprendizaje, se encuentran los registros de observación, lista de cotejo, escala de estimación, rúbrica socioformativa analítica, rúbrica socioformativa sintética y el portafolio de evidencias como estrategia que permite que los estudiantes sistematicen, evalúen, mejoren y socialicen sus evidencias de desempeño, en el marco de la resolución de problemas del contexto (Tobón, 2017).

El registro de observación consiste en una lista de indicadores organizados en una tabla con aspectos definidos para observar a profundidad el proceso de desempeño, valorar logros y

establecer sugerencias a considerar para retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes en situaciones de no lograr las competencias deseadas; la escala estimativa es una tabla con indicadores que pueden evaluarse mediante niveles de desempeño generalizados, es de gran utilidad para evaluar grupos numerosos pero no brinda detalles específicos para emprender procesos de retroalimentación del aprendizaje.

La rúbrica socioformativa analítica es un instrumento que se centra en evaluar cada uno de los indicadores de una evidencia mediante niveles de desempeño y descriptores, que brindan información puntual para determinar el nivel de actuación en cada indicador. La rúbrica socioformativa sintética se enfoca a valorar las evidencias de manera general o global sin analizar cada uno de los indicadores. El portafolio permite valorar las evidencias desde diversas perspectivas, tomando en cuenta al propio estudiante (autoevaluación), a los pares (coevaluación), al docente (heteroevaluación) y a la sociedad (socioevaluación), determinado logros y acciones para la mejora (Tobón, 2017).

El portafolio de evidencias concibe a los estudiantes como protagonistas de su propia formación, ya que les brinda flexibilidad para la organización, sistematización, evaluación, mejora y socialización de las evidencias. Esta estrategia de evaluación promueve en los alumnos el desarrollo de habilidades para buscar, organizar, adaptar, crear y aplicar el conocimiento en la resolución de problemas, considerando fuentes de información rigurosas y confiables (Murillo, 2012). Es una herramienta que permite valorar de manera objetiva el nivel de desempeño de las personas a partir de la evaluación de sus propias producciones.

4. Discusión y Conclusión

Derivado del análisis documental llevado a cabo, se puede establecer que los aprendizajes clave para la educación integral, establecen el marco referencial y el eje curricular del nuevo modelo educativo para la educación obligatoria, que tienen el propósito de contribuir a la formación integral de los estudiantes para que les permitan el desarrollo de competencias para aprender a lo largo de la vida. El planteamiento curricular se organiza en tres campos de formación: campos de formación académica, áreas de desarrollo personal y social y ámbitos de la autonomía curricular, los cuales interactúan para formar integralmente al educando.

El abordaje pedagógico del nuevo enfoque curricular planteado en los aprendizajes clave para la educación integral, demanda de los maestros conocer nuevas estrategias, nuevas técnicas y nuevos métodos didácticos que les permitan fortalecer la práctica educativa para promover en los estudiantes la construcción de aprendizajes significativos en el marco de la sociedad del conocimiento. En este ámbito, se retoma el enfoque socioformativo como un paradigma pedagógico que plantea orientar la formación con base a un proyecto ético de vida a partir de la resolución de problemas del contexto, el trabajo colaborativo, el emprendimiento, la transversalidad y la metacognición como procesos que pueden favorecer el desarrollo del talento humano.

En el marco del enfoque socioformativo, se propone la consideración y aplicación de algunas estrategias de mediación y evaluación del aprendizaje que tienen como finalidad generar procesos motivacionales y espacios de reflexión y actuación ante la resolución de problemas contextuales para que los estudiantes se apropien de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de forma colaborativa. Asimismo, se enlistan algunos instrumentos de evaluación que pueden favorecer los niveles de desempeño de los estudiantes, la toma de decisiones y los procesos de retroalimentación para el abordaje de los aprendizajes clave.

La inclusión de los aprendizajes clave para la educación integral en el nuevo modelo educativo, demanda la actuación impostergable de las autoridades educativas e investigadores para definir políticas de actualización y capacitación para los docentes encaminadas en brindar orientaciones conceptuales, metodológicas y didácticas para dar a conocer el objetivo de los aprendizajes clave, la nueva organización curricular y los enfoques y estrategias de enseñanza que se proponen para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este ámbito, se sugiere la edición de nuevos materiales y bibliografía que complementen y amplíen los aspectos conceptuales y disciplinares de los aprendizajes clave.

REFERENCIAS

Acosta, S., y Andrade, A. (2014). Estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje significativo de la biología en la Escuela de educación. *Multiciencias*, *14*(1), 67-73. https://www.redalyc.org/pdf/904/90430816010.pdf

Aguilar, M. del C. (2010). Estilos y estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a la universidad. *Revista de Psicología, 28*(2), 208-226. https://doi.org/10.18800/psico.201002.001

Alonso, D., & Valencia, M. (2016). Competencias y Estrategias Didácticas desde el Enfoque Socioformativo. *Quaderns digitals.Net*, *4*(9), 28-38. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/341

Berlanga, M., & Juárez, L. (2020). Paradigmas de evaluación: del tradicional al socioformativo. *Diálogos sobre Educación, 11*(21), 1-14. https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.646

Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Reflexión*, 31-36. https://core.ac.uk/download/pdf/20319227.pdf

Díaz Barriga, F., & Hernández Vázquez, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una Interpretación Constructivista*. McGraw-Hill. https://cutt.ly/cmmLnWe

Domínguez, R. (2009). La sociedad del conocimiento y los nuevos retos educativos. *Etic@net*, (8), 1-19. https://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero8/Articulos/Formato/articulo9.pdf

Jaik Dipp, A., & Barraza Macías, A. (2011). *Competencias y educación. Miradas múltiples de una relación*. ReDIE. https://redie.mx/librosyrevistas/libros/competencias_y_educacion.pdf

Leonor, G., & Arango, M. E. (2009). Estrategia Didáctica: La mediación en el Aprendizaje Colaborativo en la Educación Médica. *IATREIA*, *22*(3), 284-291. https://cutt.ly/3mmVLK4

Hernández, J., Tobón, S., & Velázquez, J. (2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Ra Ximhai*, *10*(5), 89-101. https://doi.org/10.35197/rx.10.03.e1.2014.06.jh

Herrera, Á. (2009). Las Estrategias de Aprendizaje. *Innovación y Experiencias Educativas*, (16), 1-13. http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_herrera_capita_0.pdf

INEE. (2017). *La Educación Obligatoria en México Informe 2017*. INEE. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I242.pdf

Maldonado, F. (2015). Conceptualización del enfoque educativo de la socioformación, herramienta integrada en el proceso de consultorías empresariales. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *5*(10), 377-395. https://doi.org/10.23913/ride.v5i10.198

Mella, E. (2003). La Educación en la Sociedad del Conocimiento y del Riesgo. *Enfoques Educacionales*, *5*(1) 107-114. https://cutt.ly/MmmC3oP

Murillo, G. (2012). El Portafolio Como Instrumento Clave para la Evaluación en Educación Superior. *Redalyc, 12*(1), 1-23. https://www.redalyc.org/pdf/447/44723363015.pdf

Ortega, M. F., Hernández, J., & Tobón, S. (2015). Análisis Documental de la Gestión del Conocimiento Mediante la Cartografía Conceptual. *Ra Ximhai*, *11*(4), 141-160. https://doi.org/10.35197/rx.11.01.e2.2015.09.mo

Pimienta Prieto, J. H. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje: docencia universitaria basada en competencias*. Pearson. https://cutt.ly/kmmBT8J

SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. SEP. https://cutt.ly/xmmM2cz

SEP. (2012). *El Enfoque Formativo de la Evaluación*. SEP. https://cutt.ly/hmm1xGV

SEP. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf

SEP. (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria*. SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf

Serrano, J., & Pons, R. M. (2011). El Constructivismo hoy: Enfoques Constructivistas en Educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, *13*(1), 1-27. https://cutt.ly/xmm1XWo

Tobón, S. (2005). *Formación Basada en Competencias*. ECOE Ediciones. http://200.7.170.212/portal/images/documentos/formacion_basada_competencias.pdf

Tobón, S. (2012). Cartografía conceptual: estrategia para la formación y evaluación de conceptos y teorías. *CIFE*. https://issuu.com/cife/docs/e-book__cartograf__a_conceptual

Tobón, S. (2017). *Evaluación Socioformativa: Estrategias e Instrumentos*. Mount Dora: Kresearch. https://doi.org/10.24944/isbn.978-1-945721-26-7

Tobón, S., González, L., Nambo, J., & Vázquez, J. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. *Paradigma*, *36*(1), 7-28. http://ve.scielo.org/pdf/pdg/v36n1/art02.pdf

Tobón, S., Parra, H., Hernández, J. & Pimienta, J. (2014). La Mediación Socioformativa: Un Estudio desde la Cartografía Conceptual. *Acción Pedagógica*. 1-22. https://cutt.ly/Dmm17BD

Tobón, S., Guzmán, C. E., Hernández, J. S., & Cardona, S. (2015). Sociedad del Conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. *Paradigma*, *36*(2), 7-36. http://ve.scielo.org/pdf/pdg/v36n2/art02.pdf

Ugarte, M. (2013). La universidad pública en la sociedad del conocimiento. *Quipukamayoc*, *21*(39), 75-85. https://doi.org/10.15381/quipu.v21i39.6274

AUTOR

Florentino López. Estudiante de doctorado en Socioformación y Sociedad del Conocimiento del Centro Universitario CIFE. Maestro en Formación y Práctica Docente por la Universidad Pedagógica Nacional, México. Licenciado en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, México.

Conflicto de intereses

El autor informa ningún conflicto de interés posible.

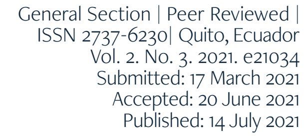
Financiamiento

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimientos

N/A





General Section | Peer Reviewed |
ISSN 2737-6230| Quito, Ecuador
Vol. 2. No. 3. 2021. e21034
Submitted: 17 March 2021
Accepted: 20 June 2021
Published: 14 July 2021

Letters from Corona Ground Zero to Helsinki: Notes on the pandemic and the environmental crisis

Cartas desde la zona cero del coronavirus a Helsinki: Notas sobre la pandemia y la crisis ambiental:

Toni Lahtinen
University of Helsinki - Finland
Helsinki, Finland
toni.j.lahtinen@helsinki.fi

Panu Pihkala
University of Helsinki - Finland
Helsinki, Finland
panu.pihkala@helsinki.fi

ABSTRACT

This is a special kind of article, based on a combination of essay-style writing and references to both academic studies and public discussion. Toni Lahtinen, a Finnish ecocritic, arrived in Seattle just before the outbreak of the COVID-19 pandemic. He sent electronic postcards to Helsinki to Panu Pihkala, a Finnish researcher on eco-anxiety. The correspondence between the two internationally recognized scholars contains first-hand observations and wide-ranging meditations on global anxieties. One important theme is how the dynamics of othering and privilege are evoked instinctively in threatening circumstances. The first COVID-19 infections in the USA were confirmed in Seattle on January 21, 2020, and until mid-March, the state of Washington had more infections per capita than any other state. Before Lahtinen returned to Finland, 75 000 Americans had lost their lives due to the pandemic and the number of unemployed had increased with 20 000 000 people. The fourteen letters between Lahtinen and Pihkala provoke the reader to think about coronavirus anxiety, eco-anxiety, and methods of coping.

Keywords: COVID-19; eco-anxiety; ecocriticism; art; imagination

RESUMEN

Este es un artículo especial, basado en una combinación de escritura de estilo ensayístico y referencias tanto a estudios académicos como a debates públicos. Toni Lahtinen, un ecocrítico finlandés, llegó a Seattle justo antes del estallido de la pandemia de COVID-19. Envió postales electrónicas a Helsinki a Panu Pihkala, un investigador finlandés sobre la ecocrítica. La correspondencia entre los dos eruditos reconocidos internacionalmente contiene observaciones de primera mano y amplias meditaciones sobre las ansiedades globales. Un tema importante es cómo la dinámica de la alteridad y el privilegio se evoca instintivamente en circunstancias amenazantes. Los primeros contagios de COVID-19 en EE.UU. se confirmaron en Seattle el 21 de enero de 2020, y hasta mediados de marzo el estado de Washington tenía más contagios per cápita que cualquier otro estado. Antes de que Lahtinen regresara a Finlandia, 75 000 estadounidenses habían perdido la vida a causa de la pandemia y el número de desempleados había aumentado en 20 000 000 de personas. Las catorce cartas entre Lahtinen y Pihkala provocan en el lector una reflexión sobre la ansiedad por el coronavirus, la eco-ansiedad y los métodos de afrontamiento.

Palabras clave: COVID-19; eco-ansiedad; ecocrítica; arte; imaginación







1. INTRODUCTION

The objective of this article is to shed light into people's reactions to massive crises. The most evident context is the COVID-19 pandemic, but the letters constantly discuss its relation with other existential crises, especially the global ecological crisis.

The reasons why these crises and people's responses to them are important are almost self-evident: these are major crises of our times, and they threaten not only human well-being and existence but also the flourishing of the planet's ecosystems (e.g. Steffen et al., 2015). If the situation is to be made better, there is a need for more understanding about people's various reactions. In different academic disciplines, the authors of this article have for a long time worked with interdisciplinary research which tries to understand better the major complexities of human behavior in relation to such crises (see Pihkala, 2020a, 2020b; Lahtinen, 2018).

The ecological crisis and the COVID-19 pandemic are fundamentally connected: origins of pandemics such as COVID-19 pandemic are intimately linked with the problems in human relations with the more-than-human world. The ways in which livestock are treated provide opportunities for viruses such as coronaviruses to develop and mutate (Blum & Neumärker 2021). In addition, in the lived experience of people, various anxieties intermingle. There is much that causes stress and anxiety in the contemporary world: for example, social and economic insecurity, globalization and the many changes that it has brought, and the ecological crisis.

2. METHODS

The stress and anxiety caused by the ecological crisis has growingly been called eco-anxiety (Hickman 2020; Pihkala 2020b). One of the authors of these letters, Dr. Panu Pihkala, has specialized in interdisciplinary research about eco-anxiety, and the letters often discuss matters related to it. COVID-19 often causes anxiety and fear on its own (Asmundson & Taylor 2020), and this coronavirus anxiety resonates in many ways with eco-anxiety, as the authors explore.

The letters are written from two very different cities. Seattle, where ecocritic Toni Lahtinen arrived for a scholarly research period just before the city became USA's Corona Ground Zero, is an international hub, and its metropolitan area has almost four million inhabitants. Helsinki, the capital of Finland, is more isolated in the North part of Europe, even though it is connected with the rest of Europe through the European Union and is a busy flight transfer cite for Asian air travel. As will be seen in the letters, there are some intriguing similarities between the COVID-19 experiences in these cities, but also vast differences. These dynamics provide ground for creative discussion about the role that various cultures, politics and places play for human experience in the 2020s.

The letter format was chosen for many reasons. The lead author, Dr. Toni Lahtinen, is an ecocritic and an artist, and Dr. Pihkala is also a keen amateur in art. The letter format provides explicit possibilities for integration of eco-critical themes into the article. The most fundamental reason for the selection of the format was, however, a desire to explore fresh experiences during the pandemic. Letters written amidst the events make possible another kind of exploration than strictly academic articles which are written afterwards. The letter format reveals emotions and thoughts in the raw, in all their complexity. There may be contradictions, there may arise issues for ethical deliberation afterwards, but in all cases, letters provide information that cannot be captured only by writing retrospectively. Thus, the chosen methodology has some element of autobiography.

The authors knew each other before starting the reciprocal letter writing process, but not extensively well. As a result, there is an element of getting to know the other better and trusting the other by telling more about one's past. This brings certain intimacy into the letters, even though these are not completely personal letters: the possibility to publish the letters afterwards was recognized from the beginning, which naturally affects the writing process.

Dr. Lahtinen was the first to send letters, and thus the structure of the article reflect this. The letters by Dr. Pihkala often comment on Lahtinen's observations and thoughts about the American COVID-19 situation. After the letters were completed, more references were added, in order to enable readers to find more information about related matters. The titles for the letters were also added afterwards.

2. Letters between Seattle and Helsinki

2.1 Zombie Apocalypse

Seattle, 16th March, 2020

Toni Lahtinen: Dear Panu, as I arrive in Seattle for my stay as a visiting scholar, it is not the COVID-19 pandemic that first draws my attention but the sight of homeless camps by the highway leading to the city. The cost of living has soared in Seattle with the presence of Amazon and Microsoft headquarters, and the number of unsheltered people has increased dramatically in recent years.

As I make my way past a food bank to the corner store the next day, I am shocked by dire poverty and starkly reminded about my privileged position. After a hearty supper in the evening, I watch *Walking Dead* on television through a dreamlike haze, and for a passing moment I wonder how much the zombie characters in the series reflect the fears of the American public towards the homeless.

Soon Seattle issues more restrictions, schools having already closed, and flights to Europe are suspended. Only after the quarantine comes into effect, do I think about the series more closely: zombie narratives often depict an outbreak of fatal epidemics or pandemics. Zombies have come far from their Haitian origins and for generations they have become more American. Nowadays they are thought above all to represent American fears towards the unknown, such as ethnic minorities, atomic destruction, communism, globalization, and of course infectious diseases like Ebola, AIDS, or SARS. Zombies are the embodiment of a parasitic virus and revert the threat back to our primitive fear of being eaten. In the TV series *Walking Dead,* traditional roles are disrupted though. Walls are built to keep the zombies out, but the biggest threat to survival are the people living inside the walls (Crockett & Zarracina, 2020; also Conrich, 2015; Clasen, 2010).

Only two weeks after my arrival, the USA declares a national emergency and in the media Seattle has become *Corona Ground Zero*. Articles appear where the spread of the surging pandemic is compared to a zombie invasion (O'Sullivan, 2020). The Californian politician Devin Nunes even describes the situation in his state as a zombie apocalypse referring to its 60 000 unsheltered people as a special risk group (Mazza, 2020). Psychologist Robert Bartholomew (2020) has already issued a warning in *Psychology Today* a few weeks earlier stating that the corona crisis is neither a zombie apocalypse nor the end of our civilization, but its dramatic news coverage has the potential to incite panic. Still, the dread of other people's proximity and touch spreads quickly. Even my own compassion towards the unsheltered starts to transform into aversion when a few homeless people approach me on the streets coughing menacingly.

2.2 Us and them: a zombie potential in everyone

Helsinki, 17th March, 2020

Panu Pihkala: Dear Toni, thank you for your postcard. It feels strange reading it here in Helsinki. The university is closed here, too, and I do my research at home. At the same time, the atmosphere conveyed by your postcard takes me overseas. It reminds me of my trips both to the USA and the UK. As I read your text, I remembered my experiences as a teen in London: the bewilderment that unsheltered people sat on the sidewalk. Such things were unknown in the Finnish countryside back then, and even Helsinki did not have these social problems as visibly present as these days.

In January 2011, I arrived in Chicago to do research related to my PhD. The Hyde Park university area was like a fortress in the middle of poor and derelict neighborhoods. I had never encountered such segregation in any European city. Though admittedly, I have not been to the infamous neighborhoods of Paris where inequality runs rampant.

Us and those others. The in-group and the out-group. This is what I contemplated on the most as I read your text. The healthy and the zombies. Those with homes and those without. Good Americans and bad – bad who?

When some are made bad, dirty, or infectious, all manner of angst can be projected onto them. We can try eliminating fears by eliminating those others. In zombie movies this is often done by shooting. During the corona crisis the news have reported that handgun sales have risen dramatically in the USA, even constituting the second highest spike in sales ever recorded (Collins & Yaffe-Bellany, 2020). Deep anxiety and fear often make people resort to the methods they are accustomed to using as defenses – psychophysically.

This division into us and them also reminds me of a theme that arises from a mutual interest of ours, environmental cultural studies: namely, the different significances of time and place in America and Europe. It has been argued that Americans are accustomed to searching for solutions by moving forward in space, across yet another frontier. European life has been determined more by time since space has already been filled. Europeans have had to learn to live together with different kinds of people within a defined space, or relatively more so than in America (Sittler, 1976). Perhaps this, too, can be seen in the fact that in Europe evil hasn't always been externalized as strongly as in the USA: there are noticeably fewer slums, and zombie fantasies don't intrigue us as much. The differences are of course relative, Europeans have known their fair share of evil, and extreme circumstances especially bring out primitive reactions. And one has to remember that it is the European settlers who ended up practicing the frontier mentality in the US.

It is a tough task: to accept that each of us has "zombie potential," a dark side. But as long as the shadows are externalized, they grow and mutate. It has been proposed in relation to the environmental crisis that the biggest struggle has to be fought in accepting the dark sides of oneself and one's own in-group. The only way to change them is to face them first (Marshall, 2014; Baker, 2017).

3. Letter 2

3.1 Otherworldliness of empty streets

Seattle, 18th March 2020

Toni Lahtinen: During the first week I have time to stroll around my neighborhood where shops, offices and public spaces are still open, but the streets are already deserted. With a history of several illnesses, a thought has bothered me for years that by some accident or providence I

have lived past the death I was due. Now, wandering in an empty metropolis evokes such a strong feeling of unreal, of being an outsider, that it approaches the supernatural, almost as if in my earthly travel weariness I was roaming in between life and death.

The chaos caused by the coronavirus leads people around the world to look for supernatural explanations from religious prophecies (Jämsén, 2020). In his classic study *The Sense of an Ending* (1967) literary critic Frank Kermode has proposed that waiting for the end of the world is actually a way to process the idea of one's own death, a concept difficult to accept. Our sense of time is based on a beginning, a middle, and an end. Therefore, people tend to locate their own life right in the middle of history and to see various changes around them as omens of impending chaos and destruction, and to interpret even real destruction, like wars and disease, as the beginning of the end of the world (Kermode, 1967; also Morton, 2007). Considering that your background is in religious studies, you must have also thought about these questions and these types of explanations.

The sense of otherworldliness grows stronger during the second week when I drift through the ghost town center of a metropolis. As I roam in the valleys and canyons of the mighty skyscrapers, I witness a frightening scenery: the lights of the Space Needle, an icon of Seattle, have been turned off, the headquarters of Amazon are abandoned, the Seattle Great Wheel is standing still by the Pacific Ocean – only the unsheltered keep on lumbering. Disjointed associations keep popping up in my head from the great American classic *Moby Dick* (1851) where the greatest marvel of the affluent port town of New Bedford is the beggar Lazarus slumped before a rich man's door.

Despite my unique city experience, the sight is already familiar to me from numerous books and films. Personal and shared, lived and imagined intersect in my experience: a major city swept of its residents is a most typical milieu in catastrophe narratives for a world beyond natural disasters, mass destruction and pandemics. Metropolises and their labyrinthine ruins offer a thrilling set for adventure, where collapsed tower blocks, that still reach for the skies, reflect our dreams of grandeur and our fears of death.

In a ghost town the past is still present as ruins and relics but is now unreachable. Therefore, they often trigger in us yearning, regret, nostalgia, or a sublime allure (see Huyssen, 2006). In many novels and films the empty, maze-like cities are also mental landscapes for loneliness, estrangement, and the disintegration of the psyche. This is how metaphors function as strategies of thought that help us try to understand a world where the familiar and the strange are in a constant state of flux (see Larsen, 2004).

3.2 Liminality, eschatology, and rites of passage

Helsinki, 21st March, 2020

Panu Pihkala: The beginning of your postcard summons up several images from the hidden corners of my mind: scenes from films, novels and dreams. Such spaces that are both the same as before and yet somehow completely different stir something in us. Precisely because I have long researched the relationship between religion and environmental questions, did your postcard bring up the themes of liminality and eschatology so palpably. Both words naturally require explanation. Anthropologists and religion scholars have noticed how significant transitional periods have thresholds, *limes* in Latin. When a person has gone over a threshold, the world is simultaneously the same and yet completely different (e.g. Turner, 1969).

Eschatological situation, that is situations where the end of times is present in some potent way,

are of course powerfully liminal spaces. Religion scholars distinguish between apocalypses, more powerful descriptions of the end of the world, and broader eschatology. When someone preaches that the end of times is near, it is a case of eschatological communication, even if there is no sign of an actual apocalypse (on eschatology and the environmental crises, see e.g. Skrimshire, 2010).

The environmental crisis has been described as an enormous, global rite of passage (e.g. Purdy, 2017). We are on our way; there are many dangers ahead, but at the same time there is great potential for renewal – or, actually, a necessity of transformation. The corona crisis further amplifies the sense of a rite of passage or tribulation (Assadourian, 2020).

The more unusual the imagery, the greater the sense of threat, psychologists remind us. And the corona crisis is full of highly unusual imagery (Leahy, 2020). Apocalyptic fiction comes to mind for many of us, as you mention. Major cities that are in some ways the same and still different. Some comments explicitly state that the start of the pandemic felt like the beginning of the end of the world (e.g. Onali & Mahlamäki, 2020).

We have already talked about dystopias in Finland before all this. It would be interesting to talk some more about the fascination with abandoned places. Why are ruins and sunken shipwrecks so enchanting? Why are partially abandoned metropolises so intriguing, or ones that have fallen to ruin?

As a researcher of eco-anxiety, it would be tempting to say that we are processing death and ecological change here. But at the same time, there is something fundamentally human about all this. The fascinating and the frightening merge together. Curiosity, and a hope that uncertainty may also hold new possibilities.

The streets of Helsinki are so very empty, and people avoid each other. But the feeling of strangeness is not as strong here as in a metropolis. Here emptiness does not surprise as much when there are fewer people to begin with and people tend to be introverted no matter the situation.

4. Letter 3

4.1 Various reactions to an un-silent spring

Seattle, 25th March, 2020

Toni Lahtinen: There is a long queue to the corner store and safe distances vary depending on people's thoughtfulness. The peace of the quiet queue is disturbed by an unsheltered man who is searching for something, or perhaps nothing, at people's feet. A bit further away a young woman with her hat pulled down her face is begging for money – she can't have been living on the streets for more than a few weeks. There are posters glued to the lampposts entreating landlords and ladies to forgive arrears due to the corona crisis.

They only let a small number of people into the store at a time. You cannot bring your own bags into the store for hygiene reasons. Most of the customers are wearing masks according to recommendations, bought or DIY. Hands need to be disinfected as you step into the store. People go quietly round the aisles and each other. In three weeks, encountering others during your every day shopping has become a tense event, shadowed by the fear of death even. The fear has grown so rapidly that in the media educational psychologists already advise cultivating children's capacity for empathy towards the disadvantaged and elderly so that we do not distance or isolate ourselves too much (Boudreau, 2020).

As I leave the store, I buy the newest issue of *Real Change* from a street vendor – the proceeds of the newspaper go to the underprivileged in the area. The main headline – *Silent Spring. The city shuts down* – repurposes the famous metaphor of Rachel Carson's *Silent Spring* (1962). In Carson's book, the chemical industry poisons a rural village, and the arrival of death is signaled by the silence of birds, a metaphor borrowed from the Book of Revelations. The cover illustration features the familiar Space Needle and local magnolia trees in bloom, but pink and crimson viruses grow on the branches instead of leaves. The media illustrations of the virus often use hues of red because in nature the color functions as a warning and is thus also a signal for the human brain (Weaving, 2020). Perhaps the editors of the newspaper are also aware that the word virus is derived from a Latin word meaning poison.

The dead silence that has fallen over the metropolis challenges one global megatrend – urbanization. Originally metropolis meant parent city, but later it has become a more general city model that has been considered to create welfare. The rate of urbanization is already very high in the economically developed countries, and the city itself has almost become an unquestioned solution to ever greater economic growth and efficiency. My thoughts are not unique on this either: soon an article from *Aamulehti*, the daily newspaper of my hometown, drifts in front of me from the waves and vortexes of social media – it tells that researchers have long warned people against cramming so densely into urban areas where it is impossible to control the spread of dangerous viruses (Wallin & Peltomaa, 2020). When I read the article, I cannot stop thinking that Näsinneula, the landmark of my rapidly growing hometown, was actually built-in imitation of Seattle's Space Needle.

4.2 Psychosocial dynamics

Helsinki, 2nd April, 2020

Panu Pihkala: Finland has not seen an event that impacts people's everyday life like this since World War II. Of course, the situation is far from a war, but the exceptionality is still startling. I have studied these phenomena primarily by comparing eco-anxiety and coronavirus anxiety (Pihkala, 2020a). These issues require psychosocial research which studies both the personal and the social. There's a lot of variation in the phenomena that are described as anxiety.

In the early 2010s, when I had been reading environmental research for a decade, I got interested in psychodynamic environmental studies. The inconsistencies in people's environmental behaviors were – and are – just so enormous that they cannot be explained by simple theories of value differences. Something deeper and quite primitive seems to be going on (Hoggett, 2019).

The corona crisis brings out humanity's fundamental characteristics in great clarity. It reveals both selfishness and compassion. For example, a new kind of neighborly help has genuinely been touching in Finland. At the same time, it is terrifying, but unsurprising, how some people defy common ground-rules. Globally it sickens me how some super-rich fly to their private bunkers (Neate, 2020) and right-wing populists practice opportunism to bolster their power.

This situation has affected environmentally conscious people in a variety of ways. Some are deeply disappointed and anxious because all attention is now on COVID-19 and not on environmental issues. However, many people have also expressed hope. It is now clear that modern societies at their best can also take drastic action. Many yearn that at least something as substantial would be done on environmental issues (e.g., Heglar, 2020; Brooks, 2020).

Profound thinkers have pointed out that in practice this is all just one corona crisis where both environmental dimensions and COVID-19 are intertwined. The Finnish multidisciplinary research group BIOS published an excellent text on this (BIOS, 2020). The ongoing, multifaceted crisis happens on all levels: ecological, social, and psychological. The most fundamental level has to do with the carrying capacity of ecosystems though, since without it everything falls apart. In the middle of the corona crisis, it is absolutely essential to be able to create such path dependencies that take us towards greater ecological sustainability.

It is interesting that Rachel Carson has been brought up again. I also realized that we haven't really talked about her before even though both of us have studied her thinking and impact. Carson's temperament, reflected in the style of her texts, has moved me deeply. In addition to *Silent Spring,* her sea trilogy and her essay "Sense of Wonder" have been important to me. The author's style tells us something fundamental about her persona and worldview. Carson's style expresses a view of life where you breathe in deep the wonders of nature but at the same time fight hard for social justice (Stoll, 2009).

Carson is a typical example of the kind of communication psychology that is also related to environmental questions. The same pattern has been seen time and again, but rarely with so much force. A brave messenger manages to uncover an environmental problem. Those with economic or power related interests on the matter attack her viciously. If the justified anger of citizens can merge together and become a mass movement, changes happen (Lockwood, 2012). I wonder where all the corona feelings will eventually be channeled into?

5. Letter 4

5.1 Dreams for recovery of nature

Seattle, 5th April, 2020

Toni Lahtinen: Contrary to the headline of Seattle's silent spring, resounding birdsong fills the evenings as car traffic has ceased. Unlike Carson's biblical fable, the disappearance of birds is not the first symptom of a city infected with a virus after all. Instead, news are pouring in from all over the world of the revival of nature: the clear canals of Venice are full of dolphins (Wray, 2020), the peaks of Himalaya are visible for the first time in 30 years (The Weather Channel, 2020), curious coyotes are roaming near the Golden Gate bridge (ABC7 News, 2020). These pastoral images evoke hope that humanity will rise up to make a more rigorous effort to combat climate change. On the other hand, the media also offers counter narratives, like the starving monkeys of Thailand who are attacking each other with unprecedented ferocity as the tourists that feed them have disappeared (Ratcliffe, 2020).

In addition to your postcard and the messages of worried friends and family, sad news reaches me from Finland – Pentti Linkola has died, a lone voice in the wilderness has fallen silent. A feeble prediction that one virus will not change humanity, will remain Linkola's last prophecy (Kiviniemi, 2020). Linkola's writings have in many ways anticipated modern environmental discussions, but still we cannot accept his simple testament in our daily lives: the use of natural resources must be reduced. The coronavirus stopped Asian factories and Western business life and is therefore also considered an economic pandemic, whose cure will probably be based on an intense growth of consumption and competition.

It is precisely the loss of Western welfare that is at the heart of many dystopias of our times, which might imply an answer to a question puzzling so many: why don't we react as boldly to threats more serious than the coronavirus? As journalist and non-fiction writer Charles Eisenstein (2020) points out in his corona essay, about five million children die of hunger worldwide every

year, but not a single nation has declared a national emergency or regulated its everyday existence to save these lives. Of course, most of the deceased live in the developing countries of Africa and Asia. On the other hand, the pandemic is now transforming into a food crisis in the USA: as millions have become unemployed, the demand in food banks has grown eightfold in some parts of the country (Lakhani, 2020).

In Finland Linkola's death – a man who lambasted the Western lifestyle and chose to live in scarcity – will set in motion genuine grieving for the loss of the literary intellectuals of the postwar generation (Krohn, 2020). Predictably, a bickering that will not spare the batteries of smart phones will also commence on the ecofascist aspects of his philosophy. A rather harsh comment about Linkola's death appears on the Facebook page of a journalist who has researched online hate and no one objects. It declares *good riddance to that fucker.* This commentator is another journalist and author, who, according to their publisher's website, is a person interested in a comfortable and extravagant life. The short obituary paints a picture of our modern intellectuals who wobble in prosperity: childish taunting in virtual bubbles.

5.2 Looking for symbolical immortality

Helsinki, 8th April, 2020

Panu Pihkala: Over the past five years I have tried to discern what kinds of emotions are at play below the surface of the human mind in relation to environmental issues (Pihkala, 2020b). Your postcards and these corona times bring up many of those underlying currents.

I was also thrilled by the news of the dolphins' return. A couple of days later I noticed that it was fake news. A good article on the subject appeared on the website of *National Geographic*. Psychologists are looking at what kinds of hopes are reflected in the popularity of these nature related fake news. On the one hand, nature and animal pictures simply cheer us up in the midst of oppressive times. On the other, environmental psychologist Susan Clayton brings up a deep psychological theme: people really want to believe in nature's ability to recover (Daly, 2020).

For years I have been deeply impressed by the work of psychologist Robert Jay Lifton. He has studied hard topics, like the survivors of Hiroshima, the psychology of Nazi doctors, and eco-anxiety. Lifton noticed that initially one of the central fears of Hiroshima survivors was that nature itself would be destroyed. From this observation he later derived one form of so-called symbolic immortality or ways in which people search for meaning that transcends mortality (Lifton, 2019).

People often experience a deep, often unconscious need to know that the world of nature will continue its cycle even after their own lives have ended. Various manifestations of this need are often there deep within even today's urbanized and technologized people. They intertwine with subconscious eco-guilt and at worst paralyze us in shame: What on earth have we done to the world of nature? (Jensen, 2019.)

I see inverse reflections of these deep emotions in the memes and fake news of the sudden recovery of nature during the corona crisis. Our guilt is redeemable after all. Birdsong returns.

Non-Finns will probably find it hard to understand the status that environmental philosopher and fisher Pentti Linkola has held here for decades. His status is strongly connected to eco-guilt and a complex longing for a connection with nature. Linkola has been a kind of ecological superego, a severe reminder of guilt and shame. At the same time, his close-to-earth lifestyle has been the object of secret dreams although something that we are not ready for in real life. This kind of ambivalence might well explain the violent reactions that the advocates of self-sufficiency have to face. Of course, Linkola himself also incited these reactions by his own comments related to

violence. The sensitive lover of nature might well blurt out that he wished the human population would dramatically decrease.

6. Letter 5

6.1 War, enemies and existential crises

Seattle, 11th April, 2020

Toni Lahtinen: I am surprised that there are so many fake news about the recovery of nature even though I notice that here especially I am suspicious of the trustworthiness of every single news channel. Just the other night the president of the USA, Donald Trump, declares in a press briefing that the country is at war against the coronavirus and promotes himself to a wartime president. The metaphor of war spreads in the media as fast as the virus, although I am not entirely sure that Trump is its *patient zero.* Even one of Trump's most prominent critics, New York governor Andrew Cuomo refers to healthcare workers as the country's soldiers. Despite political affiliations, the country is finding a common enemy, the coronavirus.

These days the significance of every phenomenon is analyzed immediately online. CNN quickly outlines the similarities of the states of emergency caused by war and the virus: during a pandemic decisions are a matter of life and death similarly to war, in both cases the enemy can attack at any time, and battles are fought both on the frontlines and at home. War is a metaphor, that mobilizes people to act in a situation that can claim lives and require different kinds of sacrifices: citizens must follow guidelines on social distancing and companies must direct resources toward stopping the pandemic. On the other hand, metaphors of the virus's sudden attacks on nations feed nationalism and create potential for the consolidation of power, as is now happening in Hungary and the Philippines (Levenson, 2020). For Trump, the virus from Wuhan offers aggressive war rhetoric with which he enters into the election battle challenging not only his opponent but also China's strengthening role in the world market.

Even before Trump's speech, I had already thought about how people must have felt at home during the World Wars, anticipated or sensed the death raging elsewhere in the world. I am haunted by thoughts as I lie awake in bed at night due to my chronic insomnia, but also as I strive to understand the real scale of the pandemic and the human suffering it causes. My second reaction to a national emergency is unconscious at first. Without understanding why, I am preoccupied with my own childlessness. This reaction, too, seems species-specific, since a rise in birth rates has often followed large-scale shocks, like war, that have faced humanity (Lepistö, 2020).

By contrast, I think very little about my near and dear back on the home front, if at all. However, this is a trick my mind plays on me, since at night my loved ones appear to me in restless sleep. As I close my eyes I see, for example, nightmarish images of my mother who suffers from dementia: she cries out in panic, like a small child, locked in a dark room she can't get out of without my help.

6.2 Apocalyptic dreams

Helsinki, 14th April, 2020

Panu Pihkala: War, battle, struggle – fundamental frames of the modern system of thought. They have indeed been used to combat all kinds of problems. Many environmental philosophers point out that attacking environmental problems does not solve the underlying problems because the enemy is in the attack culture itself (e.g. Foster 2019).

The more anxious the times are, the greater the psychological need to blame someone, to attack someone, and preferably to externalize guilt altogether. This has also been seen with environmental questions, the social issues related to unsheltered people, and now with COVID-19. It is terrifying how easily toxicity merges with other prejudices, like skin color or nationality. Trump's speech about a "Chinese virus" is extremely damaging.

An existential crisis reveals fundamental characteristics underneath masks. Amazing goodness emerges from some people, evil from others, both from most. For me, one of the most arresting, although unsurprising, reactions during the corona crisis was the Brazilian president Jair Bolsonaro's comment that the coronavirus is his opponents' plot to weaken his position. A thirst for power rarely comes out with quite so much brutal bluntness. It makes me think of Shakespeare who exposed the dark hearts of the power hungry in many of his plays.

I well recognize the phenomenon you write about: how the individual can sense societal anxiety. This is a familiar phenomenon within eco-anxiety research. Your dream is also very moving. It seems to illustrate fundamental psychic images.

Years ago (1994) Michael Ortiz Hill wrote a book about apocalyptic dreams. It revealed how themes of nuclear and environmental destruction reside in people's unconscious. It seems that people share a kind of apocalyptic landscape and process it in their dreams. The world being poisoned is one of the central themes. According to many other psychologists as well, apocalyptic dreams are a sign that transitional stages are at hand both in the individual psyche and in the world (Gillespie, 2020). The book was thought-provoking but very heavy to read. Dreams take us so deep.

I wonder what kinds of dreams people on the whole see these days? How do environmental threats and the climate crisis merge with pandemic fears? I noticed that researchers have already started to study this, and ask people to send in information about their experiences (Niinistö, 2020; Lang, 2020).

I think about your dream, the one you mentioned, and about your thoughts on childlessness. In my previous postcard I wrote about the theories of Robert Jay Lifton. One of the central forms of symbolic immortality is biological, and it has to do with offspring or children. This might be one reason why thoughts of childlessness emerge during the corona crisis. People consider what kind of a mark they leave on the world if they should die. On the other hand, for those with children, crises can mean an increase in worry: what will happen to the children? Many people have said that this is their central anxiety in relation to the environmental crisis.

The theme of symbolic immortality brings my thoughts back to the first theme of this postcard, war. A nation at war is persuaded to believe that the sacrificed lives gain lasting meaning: they have died for others, so that others may continue to live. What about those who died because generals made such bad decisions? Will there be something akin to military cemeteries for those who have fallen in the COVID-19 battles?

7. Letter 6

7.1 Chris Cuomo and a television that becomes turned off

Seattle, 15th April, 2020

Toni Lahtinen: One commonality between wartime and the corona pandemic is the growing significance of news coverage and the spread of disinformation, propaganda, and rumors. At first, I approach the political rants and pathos of American news broadcasts with European arrogance

and amusement. In the beginning of my trip, I amuse myself with a news program called *Chris Cuomo Prime Time,* whose white-teethed and strong-jawed host Chris Cuomo is Governor Andrew Cuomo's little brother. Sometimes Chris interviews Andrew about the deteriorating situation in New York, and their squabble over who is their mother's favorite son is a running gag of the show, even if there seems to be something sore beneath the laughter.

As the number of infections grows exponentially, the news starts to become oppressing. The USA surges into the lead of nations in crisis, and the swelling numbers of tens of thousands of infections and thousands of deceased run tirelessly on the screen from morning till night, non-stop. These are followed by emotional features of the victims of the virus and their inconsolable families. Until a tragicomic twist occurs: Chris Cuomo has been infected! Now this hypermasculine anchor of steel cries on live television, pale and weak: he broadcasts from home during his usual slot and describes his horrible, feverish corona pains.

Cuomo's illness triggers in me an unbearable anxiety, and I begin to plan an immediate return to home. Risk psychologists have noticed that both real and imaginary stories about individuals produce stronger empathy than numbers, and thus they are an effective way to influence large audiences (Slovic & Västfjällen, 2015). For me the decisive psychological trigger is the theatrical pain of a plastic television personality who loves his mother. During my social distancing, I have bonded with him in much the same way as with protagonists of literature and films. The compound effect of great numbers, individual fates and loneliness is panic. This, too, communication researchers could have predicted: it has been noted that the repetition of shocking images produces paralysis, hopelessness, and anxiety in audiences (Lowe et al., 2006).

The television remains off for days and suddenly my strength come back, I decide to stay in the country, as if awakening from a dream or pulling myself away from a bad movie. I feel so childish now after momentarily surrendering to the surging panic and overindulgence in which a hunger for news is boosted by many irrational personal fears that are perhaps not even connected to the virus. I also give up my compulsive need to understand the situation fully: even expert opinions vary from the greatest pandemic of the century to the greatest fiasco of the century in which the countermeasures that so severely try Western prosperity and welfare are feared to be excessive (Barrett, 2020).

Instead, with the help of the omniscient Google, I quickly discover that according to preliminary research, the American media has played a significant role in inciting national panic – search spikes are closely linked to the most dramatic news coverage (Leetaru, 2020). To my surprise, the search words 'coronavirus,' 'panic,' and 'media' also lead to Google results about the growing panic withing the media industry. As morgues fill up and refrigerated containers arrive in front of hospitals, advertisers are preparing for an economic recession and have started pulling their adds, and journalists are being laid off across the world. In the USA alone, the projections predict a similar recession for the industry as after the 2008 financial crisis when just the newspaper revenues dropped by nearly 20 percent (Johnson, 2020).

7.2 Self-care: Limiting media exposure

Helsinki, 18th April, 2020

Panu Pihkala: Your example of Chris Cuomo is interesting. I recognize the media's influence well. I was also surprised by the very physical stress symptoms I started feeling when I read corona news in March. Even though I have years of practice in tolerating and channeling stress caused by global problems. Perhaps COVID-19 caused an overload, or perhaps the cumulative total impact grew too big, or then death anxiety emerges more strongly during a pandemic.

Now I understand better those people who suffer from worse climate anxiety symptoms than I have ever suffered. I have listened to their worries in my discussion groups and workshops: they describe how all kinds of things can remind them of the environmental crisis (Pihkala, 2019; cf. Hickman, 2020). By fall 2019, many of those working on environmental issues say that they have nearly stopped following the news live because the psychic stress is too great.

It was difficult to stop checking the COVID-19 news in the mornings. I did it anyway. I reserved half an hour for it in the middle of the day. In the evenings and on the weekends, I don't check my emails, follow news services, or use social media in any case. I'm not exactly an introvert, but at the same time I'm aware of the fact that those who are more social than I am, find it difficult to put similar restrictions in place. Still, we really should reduce our media usage to keep our sanity. Practically every single psychologist, who has commented on living with the corona crisis, has recommended this (e.g. Kecmanovic 2020).

I have thought a lot about *exceptionalism*, the belief that you are special in some way. Many have exhibited this quality in connection to the coronavirus, starting from news anchors. I follow the news of Sweden's COVID-19 strategy in bafflement. I pause reading an article where the reporter says that Swedish officials don't express condolences to the families of the deceased. Instead, they highlight the fact that mostly the deceased are the most elderly (Pelli, 2020).

The classic and contested book by cultural anthropologist Ernest Becker, *Denial of Death* (1974), has been on my mind a lot. People run away from death in all kinds of ways. Charles Eisenstein, whom you also mentioned, writes about the war against death. I wonder if this is the core of coronavirus anxiety. Societies like Sweden and the USA – or their more prosperous and privileged citizens – are not used to the presence of death, let alone accepting mortality. A pandemic brings mortality close and intensifies defenses until they break, or the crisis ends. Death is cleared away out of sight, even condolences are instinctively left unsaid, and people desperately hold on to their own invulnerability.

8. Letter 7

8.1 Frames

Seattle, 22nd April, 2020

Toni Lahtinen: During the pandemic I have focused on my research more rigorously than in months. All the hurry has disappeared from my everyday life, but it is also a question of managing loneliness and worries. On the spur of the moment, I bought a little book called *The Short Story of Art* (2017), and I look at pictures of masterpieces of painting to calm my mind as it toils away into the small hours of the night. In addition to working, I channel difficult emotions into different pieces of art. Many of the centuries old paintings now speak to me about the state of emergency that has sprung up around me, like Delacroix's arrangement on the massacre of Chios *Scène des massacres de Scion* (1824) or a Byzantian mosaic (c. 1261) where the holy mother prays for compassion from a gentle-faced Christ Pantocrator who passes judgement on the last days of humanity.

My thoughts rest especially on Claude Monet's calm landscape *Impression, soleil levant* (1872), although if it were not for the isolation, I probably wouldn't be especially drawn to its hazy paleness. The impressionist piece, quickly painted, portrays the port of Le Havre at dawn, although I stubbornly look at it as a sunset in order to persuade myself to sleep. Monet describes the harmonious landscape as a passing moment, an impression as the impressionists have it, that shies away from allegories and fictionality in all its realism. The sunlight shimmers on the ageless surface of the sea, and the morning mist makes the silhouettes of the ships on the horizon appear

like trees rising from the opposite shore. As I look at the painting, I imagine the serenely rising and falling breast of the sea, a warm and salty breath, the infinite and endless movement of life.

However, Monet's lyric landscape starts to transform in my mind the deeper into its haze I dive. As I look up more information about the piece, I discover that the mist that has enraptured me is in part industrial smoke from the painter's hometown of Paris. The seemingly pure and harmonious impression starts to change into a narrative after all where the painting, that has been interpreted as a patriotic utopia, celebrates the resurgent industry and commerce of France after the lost war. What is more curious is the fact that the composition of the painting and the beauty of the complementary colors of orange and blue is perplexingly close to Seattle's silent spring in the cover illustration of the newspaper that I bought. On the front page of the local paper, the horizontal line is formed by the treetops of magnolias that merge with the clouds, above them a purple coronavirus rises or sets instead of the sun in a lilac sky. And so, one piece of art frames the window through which I see both what I want to see and what I don't want to see.

8.2 Meaning-focused coping

Helsinki, 25th April, 2020

Panu Pihkala: You said you were focusing on research. It sounds familiar. When the restrictions were put into place, I applied a psychological method familiar to me from my eco-anxiety days: looking at the phenomenon from as many angles as possible and writing about it to others. I prepared an hour-long university lecture on the relationship between coronavirus anxiety and eco-anxiety: similarities and differences. Because I remained healthy, I also wrote a shorter English version (Pihkala, 2020a).

I would have been happy to continue the same method of coping. But with the kids at home and working in two-hour shifts with my spouse, everyday life gains a whole new dimension. Projects that have long been in preparation come to a standstill and frustration grows. At the same time, I have a strong feeling, that I shouldn't complain about any of this because at least everyone close to me is well.

With the environmental crisis, too, the knowledge that some suffer more than others creates a lot of psychological pressure. Sometimes even guilt and shame. A kind of survivor guilt torments us. We'll see how it falls into place once the worst phases of the corona crisis are eventually over. Those who survived the disease may experience this, but what will happen with environmental guilt?

I am glad that you stumbled upon an art book. Intuitively I have also been browsing art books more than in a long time. The landscapes of Caspar David Friedrich rejuvenate me. In them, human life becomes just a part of nature's many shades. I also pay close attention to the progress of the physical spring. We had a so-called climate winter in Finland: a completely atypical snowless season. It was difficult to enjoy the flowers that bloomed out of season (Pihkala, 2020c). Now, after all the cold spells, spring is on schedule, and it is easier to take joy in it. At the same time, I notice that the crisis always occupies a part of the mind's territory, almost like a part of the processing power of a computer. The "programs" running in the background make other activities slower and more difficult.

Still, the song of blackbirds is so beautiful and enlivening on the leafless branches of east Helsinki maples. I go hiking a lot with the children when my wife works, and we enjoy the nature nearby. The spring is not silent, thanks to Rachel Carson and all the other champions. Argh, a war metaphor again; it is difficult to avoid influences. In any case, you get used to a crisis. The times of interweaving crises continues, full of uncertainty and the anxieties that come with it,

and at the same time full of potential for meaningful action. The simultaneous knowing and not-knowing continues: balancing between strategic ignorance, the urge of denial, and good living in the moment.

9. CONCLUSION

The objective of this article was to shed light into people's reactions to massive crises. As was presumed, the letter format helped to observe and record fast-moving social phenomena. The discussion moved to places and themes that the authors could not have foreseen before. The result is both a creative process and a testimony to the complexities of lived experience during strange times.

The authors observe several themes that could be discussed much further in future studies and writings. A major example is the theme of social prejudices and xenophobia. In the research published since the writing of these letters, it has been noticed that there is much prejudice related to COVID-19 stress. For example, one of the scales that were developed to measure COVID-19 fear and anxiety, the COVID Stress Scales and the related proposal for COVID Stress Syndrome (Taylor et al. 2020), integrates xenophobia in it, because it was noticed to be so widespread during the pandemic.

Ways of coping with COVID-19 anxiety have also received more attention since the writing of the letters (e.g. Coelho et al., 2020). Closely related to the topics of this article, there has appeared research on the role of the arts in coping with pandemics (Potash et al., 2020; Lakh, Shamri-Zeevi & Kalmanowitz, 2021). Since the arts have been recognized also as highly important means in coping with eco-anxiety (e.g. Bentz, 2020), this topic of the arts and coping with global anxieties clearly merits further research. This collection of letters is itself an instance of related dynamics, hopefully also for readers.

REFERENCES

ABC7 News (2020, April 18). Coronavirus: Coyote explores Kirby Cove beach near Golden Gate Bridge as COVID-19 keeps people indoors. *ABC* https://cutt.ly/qmnwVmh

Asmundson, G. J. G., & Taylor, S. (2020). Coronaphobia revisted: A state-of-the-art on pandemic-related fear, anxiety, and stress. *Journal of Anxiety Disorders, 76*, 102326. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102326

Assadourian, E. (2020, April 7). Is COVID-19 a Collective Rite of Passage? *Resilience*. https://cutt.ly/omnw8EC

Baker, C. (2017). *Dark gold: The human shadow and the global crisis*. iUniverse.

Barros-Grela, E. (2018). Past Future Cityscapes: Narratives of the Post-Human in Post-Urban Environments. In, M. Koren-Kuik and & Y. Maurer (editors). *Cityscapes of the Future. Urban Spaces in Science Fiction* (pp. 28–48). Brill / Rodopi.

Bartholomew, R. (2020, January 27). The Chinese Coronavirus Is Not the Zombie Apocalypse. *Psychology Today*. https://cutt.ly/Smnw7qA

Barret, J. (2020, March 18). Stanford Professor: Data Indicates We're Severely Overreacting to Coronavirus. *Daily Wire*. https://cutt.ly/Nmnw7HQ

Bentz, J. (2020). Learning about climate change in, with and through art. *Climatic Change*. http://doi.org/10.1007/s10584-020-02804-4

BIOS (2020, April 7). Quick, slow and intertwined crises – ecological reconstruction in an uncertain world. https://cutt.ly/mmnewOS [Finnish original version published 25th March 2020]

Blum, B. & Neumärker, B.K.J. (2021). Lessons from Globalization and the COVID-19 Pandemic for Economic, Environmental and Social Policy. *World, 2*, 308–333. https://doi.org/10.3390/world2020020

Boudreau, E. (2020, March 18). Cultivating Empathy in the Coronavirus Crisis. *Usable Knowledge, Harvard*

Graduate School of Education. https://cutt.ly/3mnetEY

Brooks, R. P. (2020, May 1). Will Civilization's Response to COVID-19 Lead to a More Sustainable, Equitable World? *Resilience* https://cutt.ly/5mneyBV

Clasen, M. (2010). The Horror! *Evolutionary Review, 1*(1), 112–119.

Coelho, C.M., Suttiwan, P., Arato, N., & Zsido, A.N. (2020). On the Nature of Fear and Anxiety Triggered by COVID-19. *Frontiers in Psychology, 11,* 581314. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.581314

Collins, K. & Yaffe-Bellany, D. (2020, April 1). About 2 million Guns Were Sold in the U.S. as Virus Fears Spread. *New York Times*. https://cutt.ly/vmnenPq

Conrich, I. (2015). An Infected Population: Zombie Culture and the Modern Monstrous. In, L. Hubner, M. Leaning, & P. Manning (editors). *The Zombie Renaissance in Popular Culture* (pp. 15–25). Palgrave McMillian.

Crockett, Z. & Zarracina, J. (2020, October 31). How the zombie represents America's deepest fears. *Vox*. https://cutt.ly/xmneQ9y

Daly, N. (2020, March 20). Fake animal news abounds on social media as coronavirus upends life. *National Geographic*. https://cutt.ly/DmneECy

Dodds, J. (2011). *Psychoanalysis and Ecology at the Edge of Chaos: Complexity Theory, Deleuze/Guattari and Psychoanalysis for a Climate in Crisis*. Routledge.

Eisenstein, C. (2020, March). *The Coronation*. Charles Eisenstein's website. https://charleseisenstein.org/essays/the-coronation/

Foster, J. (Ed.) (2019). *Facing Up to Climate Reality: Honesty, Disaster and Hope*. Green House Think Tank & London Publishing Partnership.

Heglar, M. A. (2020, March 25). What Climate Grief Taught Me about the Coronavirus. *The New Republic*. https://newrepublic.com/article/157059/climate-grief-taught-coronavirus

Hickman, C. (2020). We need to (find a way to) talk about ... eco-anxiety. *Journal of Social Work Practice*, *34*(4), 411-424. https://doi.org/10.1080/02650533.2020.1844166

Hill, M. O. (2004). *Dreaming the End of the World: Apocalypse as a Rite of Passage.* Spring Publications.

Hoggett, P. (Ed.) (2019). *Climate Psychology: On indifference to disaster*. Palgrave Macmillan.

Huyssen, A. (2006). Nostalgia for Ruins. *Grey Room, 23*(Spring), 6–21.

Jensen, T. (2019). *Ecologies of Guilt in Environmental Rhetorics*. Palgrave Macmillan.

Johnson, K. (2020, March 9). An Economic Pandemic. *Foreign Policy*. https://cutt.ly/amneIOi

Jämsén, E. (2020, April 11). Koronaviruspandemia merkki lopun ajoista? Osalle uskonnollisista liikkeistä Ilmestyskirjan ennustukset ovat käymässä toteen, osa ei näe koronaa viimeisenä merkkinä. [Corona pandemic a sign of end of times? Some religious movements see the prophecies of the Book of Revelations coming true, others do not see COVID-19 as final sign.] *YLE*. https://cutt.ly/amneOIN

Kecmanovic, J. (2020, March 10). 7 Science-based Strategies to Cope with Coronavirus Anxiety. *The Conversation*. https://cutt.ly/1mneP4L

Kermode, F. (1968). *Sense of an Ending: Studies in the Theory of Fiction*. Oxford University Press.

Kiviniemi, E. (2020, April 2). Pentti Linkola ei näe toivoa: 'Ei yksi virus juuri mitään muuta.' [Pentti Linkola sees no hope: 'One virus won't change much'] *Kulttuuritoimitus*. https://cutt.ly/QmneDeO

Krohn, E. (2020, April 9). Onko intellektuellien aika ohi? ["Is the time of intellectuals over?"] *Kulttuurivihkot*. https://cutt.ly/ymneGtO

Lahtinen, T. (2018). The Tale of the Great Deluge: Risto Isomäki's *The Sands of Sarasvati* as Climate Fiction. In, R. Hennig, A-K. Johansson & P. Degerman, *Nordic Narratives of Nature and the Environment* (pp. 79-96). Lexington Books.

Lakh, E., Shamri-Zeevi, L., & Kalmanowitz, D. (2021). Art in the time of corona: A thematic analysis. The *Arts*

in Psychotherapy, 75, 101824. https://doi.org/10.1016/j.aip.2021.101824

Lakhani, N. (2020, April 2). 'A perfect storm': US facing hunger crisis as demand for food banks soars. *The Guardian*. https://cutt.ly/6mneHmo

Lang, O. (2020, April 21). Coronavirus dreams: Why are people having lockdown nightmares? https://www.bbc.com/news/av/health-52354371

Larsen, S. E. (2004). The City as a Postmodern Metaphor. *KONTUR*, *10*, 27–33.

Leahy, R. L. (2020, April 17). Coronavirus Anxiety. *Psychology Today*. https://cutt.ly/kmneJjX

Leetaru, K. (2020, March 2). Media Coverage and Coronavirus Panic: What the Numbers Show. *Real Clear Politic*s. https://cutt.ly/gmneKwC

Lepistö, J. (2020, March 26). Syntyvyys lähti nousuun vuosien jälkeen – asiantuntijat eri mieltä, miten korona tulee vaikuttamaan lukuihin. [Birth rate on the rise after years – experts disagree on how COVID-19 will impact figures.] *MTV*. https://cutt.ly/6mneLIT

Levenson, E. (2020, April 2). Officials keep calling the coronavirus pandemic a 'war.' Here's why. *CNN*. https://cutt.ly/6mneXON

Lifton, R. J. (2019). *Losing Reality: On cults, cultism, and the mindset of political and religious zealotry*. The New Press.

Lockwood, A. (2012). The Affective Legacy of Silent Spring. *Environmental Humanities*, *1*(1), 123-140. https://cutt.ly/YmneVRe

Lowe, T., Brown, K., Dessai, S., de Franca Doria, M., Haynes, K., & Vincent, K. (2006). Does tomorrow ever come? Disaster narrative and public perceptions of climate change. *Public Understanding of Science, 15*, 435–457.

Löyttyniemi, R. (2020, March 26). Korona on historiallisesti poikkeuksellinen kriisi – vai onko sittenkään? [Corona is a historically exceptional crisis – or is it?] *YLE*. https://cutt.ly/kmneBHu

Mazza, E. (2020, June 4). Devin Nunes Claims Homeless Are Like A 'Zombie Apocalypse' Amid Coronavirus. *Huffpost*. https://cutt.ly/xmneNRP

Morton, T. (2007). *Ecology Without Nature: Rethinking Environmental Aesthetics*. Harvard University Press.

Neate, R. (2020, March 10). Super-rich jet off to disaster bunkers amid coronavirus outbreak. *The Guardian*. https://cutt.ly/umneMno

Niinistö, M. (2020, April 26). Oletko nähnyt levottomia unia viime aikoina? Niin on moni muukin ympäri maailmaa – pandemiaunien syitä ryhdytään selvittämään. [Have you had restless dreams lately? So have many others around the world – new investigations into the reasons for pandemic dreams.] *YLE*. https://cutt.ly/omne1Em

Onali, A. & Mahlamäki, H. (2020, March 15). Koulut suljettiin Virossa ja Berliinissä, ja se vie perheitä neljän seinän sisälle pitkäksikin aikaa. *Helsingin Sanomat*, p. A11. https://www.hs.fi/ulkomaat/art-2000006440436.html

O'Sullivan, S. (2020, January 24). Coronavirus 'zombies' roaming Britain for weeks before deadly symptoms emerge, warn experts. *The Sun*. https://cutt.ly/Zmne2lK

Pelli, P. (2020, April 21). Eniten koronakriisissä on yllättänyt Ruotsin kyky katsoa pois päin kuolleistaan. [The most surprising thing in the corona crisis is Sweden's ability to look away from its deceased.] *Helsingin Sanomat*. https://www.hs.fi/ulkomaat/art-2000006481667.html

Pihkala, P. (2020a). 'Corona anxiety' and Climate Anxiety. A lecture video, March 25, 2020. https://cutt.ly/dmne3jz

Pihkala, P. (2020b). Anxiety and the Ecological Crisis: An Analysis of Eco-anxiety and Climate Anxiety. *Sustainability, 12*(19), 7836. https://doi.org/10.3390/su12197836

Pihkala, P. (2020c, April 3). Climate grief: How we mourn a changing planet. BBC Climate Emotions series. https://cutt.ly/5mne829

Pihkala, P. (2019). Keskusteluryhmiä ympäristöahdistuksesta. [Discussion groups about eco-anxiety]. Report. Helsinki: Mieli ry Mental Health Finland. https://cutt.ly/Nmne43s

Potash, J.S., Kalmanowitz, D., Fung, I., Anand, S.A. & Miller, G.M. (2020). Art Therapy in Pandemics: Lessons for COVID-19. *Art Therapy, 37*(2), 105-107. https://doi.org/10.1080/07421656.2020.1754047

Purdy, L. (2017, February 8). Today's ecological crisis is a rite of passage for humanity. *Positive News Magazine*. https://cutt.ly/imne7VS

Ratcliffe, R. (2020, March 13). Mass monkey brawl highlights coronavirus effect on Thailand tourism. *The Guardian*. https://cutt.ly/Amne5D9

Silverman, G. (2020, March 23). The Coronavirus Is A Media Extinction Event. *BuzzFeed News*. https://cutt.ly/Vmnrqqx

Sittler, J. (1976). Space and Time in American Religious Experience. *Union Seminary Review*, *30*(1), 44–51. https://doi.org/10.1177/002096437603000106

Skrimshire, S. (Ed.) (2010). *Future Ethics: Climate Change and Apocalyptic Imagination*. Bloomsbury Publishing.

Slovic, P. & Västfjällen, D. (2015). The More Who Die, the Less We Care: Psychic Numbing and Genocide. In, S. Slovic & P. Slovic (editors). *Numbers and Nerves: Information, Emotion, and Meaning in a World of Data* (pp. 27-41). Oregon State University Press.

Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S. E., Fetzer, I., Bennett, E., ... Vries, d., W. (2015). Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science, 347*(6223), 1259855. https://doi.org/10.1126/science.1259855

Stoll, M. (2009). Rachel Carson: The Presbyterian Genesis of Silent Spring. In, N. A. Rupke (editor). *Eminent Lives in Twentieth-Century Science & Religion* (pp. 47–72). Peter Lang.

Taylor, S., Landry, C. A., Paluszek, M. M., Fergus, T. A., McKay, D., & Asmundson, G. J. G. (2020). COVID stress syndrome: Concept, structure, and correlates. *Depression and Anxiety, 37*(8), 706-714. https://www.doi.org/10.1002/da.23071

Turner, V. (1969). *The Ritual Process: Structure and Anti-structure*. Routledge.

Wallin, A. & Peltomaa, J. (2020, March 21). Koronavirus vaatii arvioimaan uudelleen kaupungistumisen edistämisen – Ruuhkaisissa kaupungeissa taudit leviävät nopeasti. [Corona virus demands a re-evaluation of urbanization – diseases spread quickly in dense cities.] *Aamulehti*. https://www.aamulehti.fi/a/12cc563d-dd00-424d-81c8-47e408a5b6cf

The Weather Channel (2020, April 24). Himalayas Visible for First Time in 30 Years Due to Lockdown. https://cutt.ly/MmnrtOk

Weaving, S. (2020, March 30). Scary red or icky green? We can't say what colour coronavirus is and dressing it up might feed fears. *The Conversation*. https://cutt.ly/KmnryYf

Wray, M. (2020, March 18). Dolphins return to Italy's coast amid coronavirus lockdown: 'Nature just hit the reset button'. *Global News*. https://cutt.ly/Smnrigy

Zalan, E. (2020, April 2). Journalism hit hard by corona crisis. *EuObserver*. https://euobserver.com/coronavirus/147956

AUTHORS

Toni Lahtinen. Acting Senior Lecturer of Finnish Literature at the University of Helsinki, Finland.
Panu Pihkala. Adjunct Professor (Title of Docent) in Environmental Theology, University of Helsinki

Conflict of interest

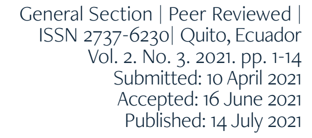
No potential conflict of interest is reported by the authors.

Funding

Toni Lahtinen: Academy of Finland research project "Environmental Risks, Dystopias and Myths in Contemporary Literature (310919)", 2017-2020; Panu Pihkala: The Finnish Cultural Foundation, personal grant (granted February 2019)

Acknowledgments

N/A



General Section | Peer Reviewed |
ISSN 2737-6230| Quito, Ecuador
Vol. 2. No. 3. 2021. pp. 1-14
Submitted: 10 April 2021
Accepted: 16 June 2021
Published: 14 July 2021

Section 377: A legal & political outlook of India

Sección 377: Una perspectiva legal y política de la India

Abir Mondal
Ramakrishna Mission Brahmananda College of Education - India
Kolkata, India
rkmbcrahara@gmail.com

ABSTRACT

In India, homosexual intercourse is legal now, but the legalization battle was not so easy; many obstacles were there. In 1860, Section 377 was introduced in the constitution by the British Government which declared homosexual intercourse illegal. As a result, the law considers the individuals of the LGBT community criminal. So, for gay rights, many NGOs and gay social activists have protested 377 repeatedly. They through the legal path achieved success by legalizing adult homosexuality on September 6, 2018. This theoretical case study focuses on the elaborative discussion on the pathetic social status of homosexuals from 1991 to 2018 due to article 377 which makes it clear why the read down of article 377 is needed for the sake of the Right to Privacy given by the Constitution of India.

Keywords: Homosexuality; LGBT; Third Gender; India

RESUMEN

En la India, las relaciones homosexuales son ahora legales, pero la batalla por la legalización no fue tan fácil; había muchos obstáculos. En 1860, el Gobierno británico introdujo en la Constitución la Sección 377, que declaraba ilegales las relaciones homosexuales. En consecuencia, la ley considera criminales a los individuos de la comunidad LGBT. Por ello, en favor de los derechos de los homosexuales, muchas ONG y activistas sociales homosexuales han protestado contra la 377 en repetidas ocasiones. Ellos a través de la vía legal lograron el éxito al legalizar la homosexualidad adulta el 6 de septiembre de 2018. Este estudio de caso teórico se centra en la discusión elaborativa sobre el patético estatus social de los homosexuales desde 1991 hasta 2018 debido al artículo 377 que deja claro por qué la lectura del artículo 377 es necesaria por el bien del Derecho a la Privacidad dado por la Constitución de la India.

Palabras clave: Homosexualidad; LGBT; tercer género; India

1. INTRODUCTION

India is a country of diversity in culture, heritage, language, race, and religion with the majority of Hindus (79.8%) and some proportion of Muslims (14.2%), Christians (2.3%), Sikhs (1.72%), Buddhists (0.7%) and Jains (0.37%) as per the census of 2011. But all these conclude in one place, i.e., religious prejudices, and this makes homosexuality illegal for more than 100 years. Some flag bearer, Hindutva, said that in Hindu mythology and Indian culture homosexuality is prohibited. It is a western concept. But some historians like Saleem Kidwai, Shakuntala Devi, Jeffrey S. Siker, Ruth Vanita, and Devdutt Pattanaik showed by homosexual sculpture in Khajuraho temple and Kama Sutra (ancient Indian Sanskrit text on sexuality, eroticism), written by Vatsyayan, that same-sex is there in Indian culture from the ancient time. Kidwai wrote, "During the early medieval period, there are a few scattered references to same-sex love; while in the late medieval period, a huge body of literature on same-sex love develops" (Vanita & Kidwai, 2001, p.107).

Secondly, the constitutional perspective where Section 377 criminalizes homosexual intercourse which directly violates the Constitution of India because in Part III (Fundamental Rights) of the Constitution some articles clearly emphasize equality in every aspect. Like,

Article 14: *Equality before law and equal protection of law*.

Article 15: Prohibition of discrimination on grounds of religion, race, caste, sex or place of birth.

Article 21: Protection of life and personal liberty. (Laxmikanth, 2020, p. 73)

Here in Art. 15, the word 'Sex' arises a question. In the Constitution, there is no provision of 'Sex'. In today's context, 'Sex' also includes Third Gender. So, by implementing Section 377, the Constitution makes discrimination against these people. In addition, as per Art. 21, there should be the protection of life and personal liberty of all citizens which contradicts the Constitutional Art. 377. This makes the uncertainty of the Constitution, which is not desirable at all.

Lastly, the sociological aspect like we directly question the freedom of choice. Society has exploited LGBT people on the pretext of Section 377. Being a Socialist Democratic Republic country, why does this have to be done in the 21st century?

So obviously, all these are self-contradictory, and, undoubtedly, Section 377 needs to be abolished. However, the legal battle for the existence of LGBT was going for about 20 years long. On 6th September 2018, the Supreme Court of India gave the verdict in favor of homosexuals by legalizing consensual intercourse between adults, irrespective of sex. But the path was not easy; there were many obstacles, which will be explained in this article.

Mainly my objective is to analyze why section 377 badly needed to be banned and how it deprived homosexuals by violating their freedom of choice with special criticism on political and jurisprudence overview.

Basic concepts of gender and LGBT

First, we have to understand the Gender and Sex concept along with the LGBTQ concept. In 1955 Sexologist John Money first explained the difference between biological sex and social sex, which was later referred to as gender. Sex refers to a set of biological attributes in humans and animals. Gender refers to the socially constructed roles, behaviors, expressions, and identities of girls, women, boys, men, and gender-diverse people. It influences how people perceive themselves

and each other, how they act and interact, and the distribution of power and resources in society (Coen & Banister, 2012). Although till the 1970s no one gave importance to Money's theory. Now by the abbreviation of the term LGBTQ, we understood the gender identity and sexual orientation types in our society. So that the term LGBTTQIAAP includes all types of sexual orientation except heterosexual.

2. METHODS

This article focuses on the historic, legal, and political aspects of homosexuals in India with reference to Section 377. This article is established by case studies from various sources, and on the basis of these case studies, I conduct descriptive research in which it is clarified with examples and facts. Mainly, I use secondary data to conduct this study. Although the recourses are received from liberal sources as it has been mentioned later, there is a little case (legal and printed sources) available in the pre-independent era of India regarding homosexuality.

The article is being written during the COVID 19 situation and a nationwide lockdown period. So as much as printed resources (mainly books and printed journals) were needed, they were not available, but still, I try to limit this obstacle from online sources.

3. The first law on homosexuality

The date was 6th October 1860. Section 377 of the Indian Penal Code 1908 was introduced under the auspices of the Indian Law Commission and Thomas Babington Macaulay (First Law Member of the Governor-General's Council of British India) where it clearly stated that—

Whoever voluntarily has carnal intercourse against the order of nature with any man, woman or animal shall be punished with imprisonment for life or with imprisonment of either description for a term which may extend to ten years or with a death penalty and shall also be liable to a fine (Rao, 2017, p.127).

The main objective of this Section is that sexual intercourse is mandatory and anal or brutal sex is a punishable offense. In other words, the government wanted to control a citizen's private sex life. It indirectly indicates any unnatural sexual intercourse between a man and man or between a man and woman (anal sex) or between a woman and woman or between an animal and a man is considered a crime. If we analyze it deeply, then we can understand that it not only criminalizes homosexuality but also any intercourse that can't produce a child. Here we must understand the term 'Against the Order of Nature' which includes any sexual acts that can't give birth to a child because 'Order of Nature' means something which is biologically approved, and that is after intercourse a newborn will arrive, and thus a race is being carried out its lineage in the world. When intercourse doesn't produce a child, that means it neglects the Order of Nature. The concept of 'Carnal Intercourse' doesn't clearly emphasize in Section 377, but the intercourse which doesn't produce a child might be considered carnal or libertine. However, in the Suresh k. Koushal vs. Naz Foundation case, the court clearly distinguished between 'natural' and 'unnatural' sex by saying 'natural' is 'penile-vaginal' and 'unnatural' is 'penile-nonvaginal' penetrative sexual acts (2013, p.5). But obviously, being human, we all have emotions, desires, hopes, and it would not be rational to judge these in terms of 'Order of Nature' as these are subtle components of our mind. However, to understand this we took more than 150 years.

3.1 First court case regarding IPC 377

The court case named *Queen Empress v. Khairati* in 1884 is the first reported case of the use of Section 377 against a person. The person who was arrested by the police on the grounds of habitually wearing women's clothes had committed the offense under Section 377. The medical examination of Khairati, as per the judicial record, showed that Khairati had "syphilis and exhibited signs of a habitual sodomite, had indeed committed the offense of sodomy" (Narrain, 2018, p.44). It is very surprising that in that ancient time a man had the audacity to wear a women's dress. Obviously, he had to face reprimand from the authority. Narrain remarked it as "gratuitous violence of arresting a person merely because their gender does not match their biological sex" (2018, p.45). Justice Straight called this sexual act 'disgusting practices'. This effectively put his or her (as her sex was not decided) outside the 'human pale', and one can only imagine the violation of the arrest. After this, she or he was subjected to an anal examination by the civil surgeon. The violation of bodily integrity and assault on her dignity emerged vividly (Narrain, 2018, p.45).

However, Justice Straight was unable to convict Khairati as "neither the individual, with whom the offense was committed nor the time of committal nor the place is ascertainable" (Narrain, 2018, p.45). But we can't ignore the violence to which he was subjected during the entire legal and police process. Khairati's case pointed to the fact that the person of 'other' gender is largely absent in the colonial legal record. The fragment that recorded Khairati's travails spoke to the question of a larger absence from the history of the lives and stories of those who were persecuted on the grounds of their gender identity.

3.2 Nowshirwan vs emperor court case

In 1935, a young Irani shopkeeper named *Nowshirwan Irani* was charged with having committed an offense under Section 377 with youth aged about 18 called *Ratansi* from Sind of British India. The case was portrayed as Nowshirwan had forced Ratansi to have carnal intercourse. Whatever the incident was, this happened in the house of Nowshirwan, and this was seen by Solomon, a police officer, and his friend Gulubuddin through the keyhole. Needless to say, they took Nowshirwan and Ratansi to the police station. However, in court the judge was not convinced by the prosecution's story. In the judge's opinion, "as the appellant did not even if we take the worst view against him go beyond a certain stage of lascivious companionship, I do not think he deserves to be convicted for any of the offences with which he was charged or could have been charged" (Narrain, 2018, p.46). There were reasons behind it. Firstly, the doctor who examined Ratansi was of the opinion that the lad must have been used frequently for unnatural carnal intercourse. Secondly, regarding that day's event, the judge's statement, while appreciating the medical evidence, was "There was not the slightest symptom of violence on the hind part of the lad" (Narrain, 2018, p.47). So, it was proved that Ratansi was coerced by those around him into posing as a complainant against Nowshirwan with whom he had earlier had a consensual sexual relationship. However, it was also assumed that the two knew each other and had possibly met before in Nowshirwan's room, and Solomon had noticed their previous meetings, hence he was on the alert to take action on that day in Sind in 1935. So, the Judge dismissed the case by saying "If he were in the house of the accused behind locked doors, I do not have the slightest hesitation in believing that he had gone there voluntarily" (Narrain, 2018, p.46).

Nowshirwan's story remains emblematic of the ethical and moral poverty of the judicial discourse for more than 160 years. Although there were no legal records regarding Section 377 other than these, but it doesn't mean that there was no existence of the LGBT community. They were there, but no one would talk about this because Indians were ashamed to talk about it, the protest was

a far cry. So, we took 130 years to make a voice raised, which indirectly increased the misery of 'unnatural' people of India in those days.

3.3 1990s Activities on homosexuality

After the implementation of section 377, no voice or activities took place in more than hundred years, as I said earlier. But in the early nineties, first an organization named AIDS Bhedbhav Virodhi Andolan (ABVA), which means in English AIDS Anti-discrimination Movement, came forward for homosexuals. They published a report named *Less Than Gay* on the experience of homosexuals in India was published. Some statements of gay victims are as follows—

1. Someone named Rahul said, "In my tenth class, I fell hopelessly-in love with a boy one year my senior... Our affair continued for a year. He always felt guilty after sex and would go to his family mandir to pray.... We wrote love letters, had passionate telephone conversations much to the astonishment of our families. In recent years he got married. When he talked to me about it, what came through was his terror of social disgrace. Right now, he is being a good Rajput son with a wife and kids – goes to the mandir for Gita readings – in short, living the classic life of the closet gay" (ABVA, 1991, p.8).

2. Ishwar Kale, a 32-year-old industrial worker from Bombay said, "They think we are enemies of prakruti (nature) and of sanskruti (culture) ... people refuse to believe that IT can work between man and man" (ABVA, 1991, p.9).

3. Someone from Mizoram, reluctant to disclose his or her name, said, "After a lot of thinking, I have come to a conclusion. I have been alone and single in the love, sex, etc., department for 20 years. I can see that I am living a bloody big lie, but I can't really come out because of various factors. So I am going to ignore my love, sex areas, and I will put all my energies into my work. If I could have lived for 20 years without a lover or boyfriend, I know I can live for another 20" (ABVA, 1991, p.9).

4. A married gay guy said, "As I see things now, most gay men in India get married off and fool themselves (besides their wives) then try to give the impression of living happily ever after. Then they advise other bachelor friends to marry. No small wonder, more than half the gays who cruise in my area are married" (ABVA, 1991, p.10).

Like these, there are so many examples. ABVA first raised a voice against those things. Their observation was,

> ABVA views homosexuality (and heterosexuality) as a political issue. We will strive to get consensual, adult homosexual acts decriminalized and fight for the right of gay men, lesbians and other 'sexual minorities', like hijras, to enjoy equal benefits of the laws on marriage, inheritance, adoption, and privacy, among others. We feel that a clear and unambiguous stand should be taken by political parties and civil rights organizations on the human rights of gay men and lesbians. This alone can root out police harassment, blackmail, violence, and other forms of discrimination from their daily lives. Gay and non-gay people alike also urgently need relevant, non-moralistic safer sex education in the context of AIDS. (1991, p.4-5)

They didn't just throw a comment, but they set out various examples like *Barry John*, some *Prem* from Calcutta, auto-rickshaw driver *Indu* of Poona, *Arijit* of New Delhi, *Chandrakant* of Shahdara, *Arun-Kamal,* a lover duo near Dabar Station in Bombay and millions of like them, in their report so that they can prove there are considerable number of homosexuals who are needed equal rights and ABVA was working for them.

The controversy erupted in May 1994 when *Kiran Bedi*, the inspector general of Delhi's Tihar Jail, refused to provide condoms for inmates (Thomas, 2018). She said it would encourage homosexuality and indirectly admitted that prisoners were involved in homosexual intercourses. In response, ABVA files a writ petition in the Delhi high court, demanding that free condoms be provided, and that Section 377 be recognized as unconstitutional. They mentioned in their petition that Section 377 is violative of the fundamental rights of Indian citizens, and in this regard, they put forward the following reasons.

1) Section 377 is violative of Art. 14 of the Constitution since it discriminates against people purely on the basis of their sexual orientation.

2) The right to privacy is part & parcel of the fundamental right to life & liberty under Art. 21, of the Constitution and has also been recognized by the International Convention on Human Rights 1948.

3) Section 377 is archaic & absurd, passed by the British in all its colonies. Campaigns in other countries have resulted in decriminalizing private adult homosexual consensual acts (in England & Wales in 1967, Hong Kong in 1990). India is one of a few countries to retain this law.

4) Homosexuality is 'imported' from the West is an erroneous supposition as Indian art, sculpture & sexual manual 'Kamasutra' will testify.

In addition to these, ABVA also put forth *Amnesty International's* report on homosexuality (1987), *Kinsey report* on Human Sexuality (1948-53) where it was said 2% of women are lesbian & 4% of men are gay, and American Psychiatric Association declaration— homosexuality is perfectly normal—in favor of their petition. But unfortunately, after a long struggle, the petition was eventually dismissed in 2001.

3.4 NAZ Foundation & legal actions

A gay sexual health organization named Naz Foundation filed public interest litigation (PIL) in Delhi High Court by challenging Article 377 and legalizing homosexuality in December 2001. And the case was dismissed in 2004 by a two-judge Bench of Chief Justice B. C. Patel and Justice Badar Durrez Ahmed of the Delhi High Court by saying there is no cause of action and that purely academic issues cannot be examined by the court. A review petition filed by the Naz Foundation is also dismissed a few months later.

Naz Foundation again filed a special leave petition (SLP) for the case in February 2006 and the Supreme Court reinstated it in Delhi High Court, citing it as a matter of public interest. In 2006, Voices against 377, a coalition of gender and child rights groups, became an intervening party to the petition.

It must be noted that till now the government and other political parties were silent on this matter. For the first time the Ministry of Home Affairs under Shivraj Patil and Dr. Anbumani Ramadoss of the National AIDS Control Organization (NACO) under the Minister for Health and Family Welfare filed separate and contrarian affidavits — the former against the decriminalization of section 377; the latter arguing that criminalization impeded the efforts to control HIV or AIDS.

On 2nd July 2009, a historic verdict for homosexuals came out in the judgment of the Delhi High Court. Chief Justice Ajit Prakash Shah and Justice S. Muralidhar division Bench said that Section 377 does not apply to consensual sex of LGBTQ people over 18 years of age. The two judges argued that it was a violation of the fundamental rights of the Indian Constitution to criminalize

adult homosexuality if it was consensual. They said,

> We declare that Section 377 IPC, as far as it criminalizes consensual sexual acts of adults in private, is violative of Articles 21, 14 and 15 of the Constitution... The provisions of Section 377 IPC will continue to govern non-consensual penile non-vaginal sex and penile non-vaginal sex involving minors (Nair, 2018).

A huge controversy was raised in Indian society. A Delhi-based astrologer named Suresh Kumar Kaushal challenged the verdict and appealed to the Supreme Court.

3.5 Story of professor Siras & Aligarh Muslim University

Professor Siras's story might not be relevant with this article, but the story helps us to understand, despite court judgment every day, how millions of gay Indians are tortured, humiliated, and suppressed by conventional society. And this will help us to understand that if the scenario of India is still the same even after the read down of Section 377; so, what was the misery of homosexuals when Section 377 was there because of the incident of Siras was happened in 2010 when the Delhi high court gave that verdict and the new verdict on 377 hadn't come yet. So technically, consensual same-sex intercourse was legal, but Professor Ramachandra Siras was alleged to have sex with some rickshaw driver in his personal room, and for this misconduct, the Aligarh Muslim University (AMU) authority suspended him. The incident happened at midnight on the midnight of 8th February 2010 in his university quarter room where some of his colleagues and a local TV channel's camera crew entered his room forcefully and captured Siras and his partner's intimate video without their consent. In the very next day by organizing a press meet AMU described the whole incident and AMU public relations officer Rahat Abrar stated, "Siras was captured on camera having sex with a rickshaw-puller. He was placed under suspension by the order of the vice-chancellor, Professor P. K. Abdul Aziz" (Pant, 2010, p.7).

The torture towards Siras was not finished yet. He was thrown out from the university quarter, and he didn't get any rental house in the city. No one wanted to give home to a gay. As we discussed earlier, at that time consensual sex between two adults irrespective of gender was legalized by Delhi HC; so, he filed a petition based on 2009's verdict against the university in Allahabad High Court. Here a question may arise that being a central government university, how AMU was unaware of the law, or they intentionally ignore it as if they are making their own law and don't care about the court? However, he won the case in the Allahabad High Court on 1st April 2010 and got his job as a professor, along with his accommodation, until his retirement. Even the court reprimanded those who were involved in the covert taping and ambush of Siras and his partner because by intervening in someone's private matter they committed a crime. This proved how important the verdict of 2009 is for homosexuals' existence. Although, after a couple of years Article 377 will be again enacted by the Supreme Court, which will be discussed afterwards.

However, Siras was not guilty. But on 7th April 2010, the day before his university rejoining, Siras was found dead in his apartment. At first, police suspected suicide, but preliminary reports from the autopsy showed traces of poison in his body. On 19 April, the Superintendent of Police stated that three journalists and four AMU officials were named as part of the crime. The case was closed without resolution after the police failed to find sufficient evidence. Though it can easily be assumed whether it is murder or suicide, but as per the verdict, this was suicide. These incident questions, despite the court's verdict, if a gay was tortured and exploited like this, then what was the situation during article 377.

> I spent two decades here. I love my University. I have always loved it and will continue to do so no matter what. But I wonder if they have stopped loving me because I am gay - Ramachandra Siras (Quoted by Ganjapure, 2010).

3.6 Suresh Kumar Koushal Vs Naz Foundation Court Case

As we discussed earlier, a Delhi-based astrologer, Mr. Koushal and other filed an appeal to the Supreme Court to review the Delhi HC's judgment and regarding this case, the two judges, Bench of Justices *G. S. Singhvi and Sudhansu Jyoti Mukhopadhaya*, of SC overturned the Delhi HC's judgment. That means homosexuality is again a punishable offense. A huge controversy was arisen nationwide. Many news media broadcast discussions and critical analysis along with gay activists and lawyers. The verdict of SC highlighted the minor people were insignificant. The SC criticized the HC by saying "While reading down Section 377, the High Court overlooked that a miniscule fraction of the country's population constitutes lesbians, gays, bisexuals or transgender, and in more than 150 years past, less than 200 people have been prosecuted for committing an offence under Section 377" (Venkatesan, 2013). The judge duo seemed to have freed the country from the evil stigma of minor homosexuals. The court left it to Parliament to "consider the desirability and propriety of deleting Section 377 IPC from the statute book or amend the same" if it so wished (Nair, 2018). That means then it was the responsibility of the government to amend or delete the existing IPC 377. It depends on the government who is in power. A review petition filed by Naz Foundation, the union government, and others in 2014 were quashed by the SC.

3.7 Post-Verdict Protests

After the one-year completion of the SC verdict, many gay-lesbian and transgender people gathered in Delhi to protest the verdict. Some eminent gay and transgender activists like filmmaker Sridhar Rangayan, social activist Laxmi Narayan Tripathi and the chairman of National Human Rights Commission as well as former chief justice K. G. Balakrishnan took part in the program. Balakrishnan said, "Human rights of the LGBT Community need protection, and they should not be classified as criminals" (Rao, 2017, p.130).

Here we must mention the 21st Conference by *Visible Evidence* which was held in New Delhi on December 11 – 14, 2014 where a workshop took place on the theme "LGBTQ Documentary in India After 377: Where are We Coming from; Where are We Going?" At the 3rd day of the conference at 3:30-5:00 pm. A documentary film named No Easy Walk to Freedom by Nancy Nicol was shown in this workshop where Justice A. P. Shah, who gave the judgment to read down 377 in 2009, appeared and minutely distinguished between 'constitutional morality' and 'colonial legislation'. It was shown in the film that after the 2009 judgment on how gay and transgender were coming out and their families were accepting them (Rao, 2017, p.133). But when SC dismissed the verdict of Delhi HC, these homosexual people became again unacceptable to the society.

A survey by an NGO called SPACE (Society for People's Awareness, Care and Empowerment) revealed shocking information regarding homosexual deprivation. Within three months of the Supreme Court judgment, one gay and three transgenders were brutally murdered. In many cases, homosexuals were being persecuted. It was also not possible to complain to the police because in that case the police would arrest those homosexuals because homosexuals are criminal as per 377. Many homosexuals were being evicted. We can recall the drastic incident that happened to transgender Rudrani Chettri in Simla where she was brutally beaten by a police constable (Rao, 2017, p.131). We all know homophobic sneers and mockery attract in society. A boy was mocked for his sexuality, and thus he was unable to take his exam. In this context of harassment, the boy approached the court for a chance to do his exam again (Narrain and Eldridge, 2009, p.49).

During Suresh K. Koushal vs Naz Foundation case, senior counsel Mr. Shyam Divan read out the one from Kokila, a transgender person who was brutally raped by the police (Narrain, 2018, p.56-57). Senior counsel, Mr. Ashok Desai, read out the second affidavit from Vijaylaxmi Rai Chaudhari, the mother of a gay man:

My child is living with the agony and disrespect of being penalized at any point of time under an unjust law. It stopped him from coming out for long. Even after he came out, he always felt insulted since he can't live his life equally celebrated and accepted by the law and the society. The thought that Anis could for no fault of his own be harassed by the state makes Section 377 unacceptable for any otherwise law-abiding, just, and self-respecting citizen (Narrain, 2018, p.57).

Many gays claimed that condoms were not as readily available as before. That means the court curtailed their right to have safe sex. Even the government hospital was refusing to give AIDS-infected homosexuals Antiviral Therapy (ART) (Rao, 2017, p.131).

Nevertheless, the struggle continued. Eminent personalities of Lawyers' Collective like Anjali Gopalan, Anand Grover and Gautam Bhan filed a petition in the court seeking reconsideration of the case. Many gay people came forward. Some of them are Ashok Kavi of Humsafar Trust, Manohar of Sangam and Arvind Narrain, co-editor of the book *Because I Have a Voice* (another one is Gautam Bhan).

In this prime-time Indian superstar Aamir Khan discussed this topic in his television program Satyamev Jayate which was broadcast on 19th October 2014 on Star Plus channel. It is a very venturesome step for Aamir Khan because being a mainstream entertainer, this broadcast might hamper his stardom and diminish his fan base. In addition to these, at that time LGBT people and homosexuality was illegal, so by doing a conversation on this show authority committed a crime. Fortunately, none of these happened. Instead, many progressive minds appreciated this. In this program, a gay activist and psychologist, Deepak Kashyap, and a lesbian screenwriter, Gazal Dhaliwal, expressed their experience being a homosexual. Psychologist Anjali Chabbra psychologically discussed the mental status of homosexuals. Even after this program, Aamir Khan did a follow-up named Mumkin Hain where he welcomed the audience to tweet at 377. Almost 16000 people tweeted to abolish section 377.

3.8 Political Activities Regarding Homosexuality

Contradicting to section 377, the Congress leaders, Sonia Gandhi and Rahul Gandhisaid that this law was against the personal will of the people. Delhi Chief Minister Arvind Kejriwal's Aam Aadmi Party (AAP) has also pledged to help protect the fundamental rights of homosexuals. Even many members of AAP were lawyers by profession, so they said that to get rid of the 1960s law an amendment was necessary. Members like Yogendra Yadav, Prashant Bhushan said that they would give equal precedence to minors. But the indifference of the Bharatiya Janata Party (BJP) made it clear that they would not make any constitutional amendment to repeal Article 377. As a Hindu fanatic party, they believed that homosexuality is against Indian culture. According to the BJP, homosexuality is a Western concept. This is limited in the Indian upper-class society and is useless to the major proportion of middle-class Indians. For most Indians, life is restricted in marriage, children, and family. It seems homosexuals are minor and non-existent to the government. Member of Rajya Sabha Rakesh Sinha once said that it was not Indians' demand to abolish section 377, but it was foreigners' intention to abolish section 377 so that they can tempt Indians towards perversion and filth (Rao, 2017, p.151). But in November 2015 the then Finance Minister Arun Jaitley spoke of repealing section 377 because it has "adversely affected millions of Indian citizens and their right to live a life of dignity and equality" (Rao, 2017, p.147). It was very astonish-

ing that Mr. Jaitley gave a statement two years earlier where he said the Court couldn't decide the constitutional validity of 377, which contradicted his subsequent statement. However, if they do that, they have to face the wrath of Rashtriya Swayamsevak Sangh (RSS), Shiv Sena, Maharashtra Navniraman Sena (MNS), Vishwa Hindu Parishad, Hindu Mahasabha and Bajrang Dal. So, no doubt that they don't want to offend their allies as BJP came to power with their help. Even in the BJP there was dissent. It was clear when in a debate program of NewsX channel, a BJP leader and MP Subramanian Swamy directly challenged his party's member Jaitley. He said homosexuality enhanced atrocity of the human. In one side there were people like Jaitley, RSS Deputy General Secretary Dattatreya Hosabale, who said that homosexuality is not a criminal act and it is wrong to declare it illegal, although he added it is aberrant and added "no criminalisation, but no glorification either" (Tiwari, 2016) and in other side there were Yogi Adityanath (CM of Uttar Pradesh), Baba Ramdev and Swamy who claimed homosexuality is a curable disease and should not be legalized. Even Hosabale was also criticized for his statement by BJP's spokesperson Saina NC who advised Hosabale to be more careful when she talked. So, it was clear that in the BJP there was dissension regarding 377 abolitions.

In December 2015 and in March 2016, Congress leader, MP from Thiruvananthapuram and writer Shashi Tharoor introduced a private members bill in the parliament against section 377. But two bills were rejected in Parliament. It was rejected for the first time because twenty-four members were in favor of the bill and seventy members were against the bill. Second time eighteen members gave vote to this bill and 58 were against it. He was asked when his party was in power why they didn't amend the bill. In return, he argued that in December 2013 when the verdict of SC came out, they didn't get much time to introduce this bill as in May 2014 a new BJP government came into power. In his bill he showed how LGBT people got tortured after 2013's verdict. He showed after the 2013 judgment 578 gays were arrested. He said, "As far as I am concerned, this is not just one particular [sexual] practise, as the enemy is portraying. Instead, it is about freedom guaranteed by the constitution of India" (Rao, 2017, p.148). Tharoor understood 377 couldn't be eradicated in the parliamentary way.

3.9 Contemporary Legal Activities Related To Section 377

National Legal Services Authority VS Union of India Court Case

On 15 April 2014, the Supreme Court gave a landmark decision which declared transgender people the 'third gender', affirmed that the fundamental rights granted under the Constitution of India will be equally applicable to them, and gave them the right to self-identification of their gender as male, female or third gender. The two-judge bench composed of Justice K.S. Radhakrishnan, and Justice Arjan Kumar Sikri gave the verdict. Some said this judgment has been distinguished as a major step towards gender equality in India because transgender people were treated socially and economically backward classes, they will be granted reservations in admissions to educational institutions and jobs. But if we deeply analyze it then, we can understand that this verdict is contradictory with December 2013's verdict. Let's understand why. Suppose a transgender male partially feels like a female. Now as per 2014's verdict, transgender and gay people enjoy equal rights like others as it provides special reservation for the third gender in education and jobs. That means the Court exempted the third gender from section 377. Now if a gay man has homosexual intercourse with a transgender man, then that gay man will be found guilty. This is as if the Supreme Court accepts the rights of the third gender but criminalizes them on their sexual orientation. This is how contradictory the two verdicts were. So, Raju Ramachandran, who is the advocate of the petitioners of third gender rights, said, "One court, two mindsets" (Rao, 2017, p.136).

The second most confusing thing is how the court identifies a third gender person? Castration is not the ultimate solution. Many homosexual men are feminine in nature, so to get legal benefits they can claim to be transgender. Some consider cross-dressers and feminine males transgender. Transgender is a physiological condition which is difficult to describe in a medical term. Homosexual and heterosexual men are physiologically indifferent and to get legal benefits they claim to be transgender by deception.

As Justice Radhakrishnan and Sikri couldn't disobey the previous judgment of the court, they clearly stated that the term 'Transgender' would not be described in a wider meaning that includes Lesbian, Gay and Bisexual words. That means if a transgender person is homosexual, then his or her or her rights are acceptable, but when he or she or she is gay, then his or her rights are deniable — it really sounds ridicules.

However, it is not possible to give reservation to transgender people in government service without the consent of the National Commission for Backward Classes (NCBC). But in India, Hijars are the face of LGBT people who are seen to do begging, dancing, singing, and prostituting. If the government took the necessary measures, then it can happen. Instead, the then government challenged the verdict of 2014. So, it is clear the government was not willing to give a single recognition to LGBT people.

Delhi Session Court Case on Sex-toys Indirectly Related to Homosexuality

A Delhi-based lawyer Suhaas Joshi has filed a lawsuit in Delhi Sessions Court, specifically Tis Hazari court, saying that sex-toy should be banned in India if it is a Section 377 offense as it is also an 'unnatural' sexual act. His complain was against two online sales websites named Snapdeal.com and Chennai-based Ohmysecret.com who were selling sex toys online like Vibrator, Massager, Deldo, lasting lubricants etc. which enhances the tendency of gay sex that is illegal according to Section 377. Instead of dismissing this absurd petition, the court ordered to investigate the police where and how it was sold. Metropolitan Magistrate Richa Gusain Solanki directed the Station House Officer (SHO) of Sabzi Mandi police station of New Delhi to conduct the preliminary probe. It was clear that anything relating to the violation of article 377 was strictly suppressed by the government. Now the question arose: how does the sale of sex toys inevitably lead to unnatural sexual activity? The question is, if they excite sexual desire, how it can be possible to ban the sale of fruits that stimulate sexual desire because it is also an unnatural sex. But the court's logic was that under Section 377, voluntary "carnal intercourse against the order of nature with any man, woman or animal" is punishable with imprisonment from 10 years to life (Anand, 2015). Anyhow, when the question arose about the relevance of this PIL, no relevant positive reply came. If we logically think that anything can initiate sexual desire. So as per section 377 both are carnal activity and a punishable offence, but is it not under someone's personal choice? Simultaneously, how do government bands sex toys? There was no answer. If they did so, then there are many alternative ways to have unnatural sex. So, there was no basis for this PIL, and after a couple of months this PIL was dismissed.

Naz Foundation Curative petition

The final hearing of the petition submitted by the Naz Foundation is scheduled on February 2, 2016 in SC. A three-judge bench headed by Chief Justice of India T. S. Thakur said that all the 8 curative petitions submitted would be reviewed afresh by a five-member constitutional bench. It was very important because the result of the case depends on the mindset of the judges, and the judges who gave judgment in 2009 would also be present in the hearing as a part of the larger

bench. However, the Supreme Court couldn't form five judge bench till then. It was very suspicious that the judges of SC couldn't agree on the constitutional validity of Section 377.

Justice K. S. Puttaswamy (Retd.) Vs. Union of India Court Case

On 24 August 2017, the Supreme Court finally gave a verdict in the favor of LGBT people. The Court held that the right to privacy is a fundamental right protected under Article 21 of Part III of the Indian Constitution. In the judgment headed by Justice K. S. Puttaswamy said, "A Discordant note which directly bears upon the evolution of the constitutional jurisprudence on the right to privacy" (Gharg, 2017, p.5). Chandrachud, one of the judges of the nine-judge bench, said the reason behind the 2013 verdict was wrong. Judge Sanjay Kaul agreed with Chandrachud that the right to privacy of minorities could not be denied, and in the case of constitutional rights, the concept of the majority was unacceptable. The opinion of minorities in India must be considered in maintaining the balance of power under the Indian constitution. In addition, they said that sexual orientation is an important part of privacy and discriminative treatment towards a person based on sexual orientation is highly offensive to a person's self-worth and dignity. Articles 14, 15 and 21 of the the Constitution include the right to privacy and protection of sexual orientation under fundamental rights.

Navtej Singh Johar Vs Union of India Court Case

Background

In 27 June 2016, Bharatnatyam dancer and Sangeet Natak Akademi awardee Navtej Singh Johar, journalist Sunil Mehra, chef Ritu Dalmia, hoteliers Aman Nath and Keshav Suri, and businesswoman Ayesha Kapur filed a writ petition in the Supreme Court challenging IPC 377 (The Naz Foundation case was a PIL). The Naz had been earlier referred to a five-judge bench to decide whether the curative petition could be accepted for consideration which had been discussed earlier. The NDA government took a neutral stance, leaving the decision to the "wisdom of the court" as long as it applies to "consensual acts of adults in private" (Chaturvedi, 2018).

Trial

The petition was first placed before Justice S. A. Bobde and Justice A. K. Bhushan on 29 June 2016. An order was passed to post the matter before the Chief Justice of India Dipak Misra for appropriate orders since a curative petition was already pending before the constitution bench. On 8 January 2018, the case was listed to be heard by the Chief Justice's bench, which passed an order stating that the case would be heard by a constitution bench. The matter was heard from 17 January 2018 by a five-judge bench consisting of CJI Dipak Misra and Justice R. F. Nariman, D. Y. Chandrachud, A. M. Khanwilkar and Indu Malhotra of the Supreme Court. The petitioners cited sexual privacy, the right to expression against discrimination as fundamental rights against Article 377. The bench ended its hearing on 17 July and reserved its verdict, asking for both sides to submit written submissions for their claims by 20 July. Finally, September 6, 2018, was selected by SC to give the verdict.

Judgment

September 7, 2018, was a long-awaited day. Recognizing the constitutionality of the third gender, the court declared that Article 377 was "irrational, arbitrary and incomprehensible" (Hans, 2017). The supreme Court clearly stated consensual sex between adults in private space, which is not harmful to women or children, cannot be denied as it is a matter of individual choice. Section 377 results in discrimination and is violative of constitutional principles. This decision overturned the

2013 ruling in *Suresh Kumar Koushal vs. Naz Foundation* in which the court upheld the law. The court put forward the opinion behind this verdict. It was "Sexual orientation is natural. Discrimination on the basis of sexual orientation is a violation of freedom of speech and expression" (Bharadwaj, 2018, p.11). However, other portions of Section 377 relating to sex with minors, non-consensual intercourse, and bestiality, i.e., sexual acts with animals, remain in force. In addition, the five-judge bench made a concluding statement regarding their verdict which is as follows:

An examination of Section 377 IPC on the anvil of Article 19 (1) (a) reveals that it amounts to an unreasonable restriction, for public decency and morality cannot be amplified beyond a rational or logical limit and cannot be accepted as reasonable grounds for curbing the fundamental rights of freedom of expression and choice of the LGBT community. Consensual carnal intercourse among adults, be it homosexual or heterosexual, in private space, does not in any way harm the public decency or morality. Therefore, Section 377 IPC in its present form violates Article 19 (1) (a) of the Constitution (Narrain, 2018, p. 32).

4. CONCLUSIONS

At last, homosexuals got freedom and freed from the dark age of Section 377. From 6th September 2018, consensual sex between two adults irrespective of sex was not a crime. As I have mentioned, the historical background and through which we can understand why this judgment is so valuable and important for LGBT people. Finally, it was the end of so many humiliations, oppression and disregard and the beginning of a new dawn where people, regardless of race, religion, caste, sex, culture as well as sexual orientation, are of one identity that is human. They have the equal opportunity and equal right in every aspect which Ashok Kavi described as "We are finally azaad in azaad Hind (Independent in independent India)" (Jha, 2018). However, consensual sexual intercourse between an adult individual is legalized, but other rights are still elusive. For example, same-sex marriage is not legally constitutional; only consensual intercourse between adults is permitted. In this case, recently, members of the LGBTQ community filed a petition in Delhi High Court seeking legalization of same-sex marriage under the Hindu Marriage Act. They have argued that Article 5 of the Hindu Marriage Act, 1956 stated that two Hindus might get married, and therefore there could be no objection to same-sex marriage between two Hindus of the LGTBQ community. Although the government has denied this and said same-sex marriage opposed several criminal and civil laws. So, there is still a huge fight waiting for homosexuality. On the other hand, there is a need to change social concept along with the law and the political parties reluctant to do anything for the liberty of homosexuals. If the society doesn't accept homosexuals, then no law can recognize them. Many NGOs and social organizations are working on this and making aware people of the LGBT. But I hope that people's attitude towards LGBT people are changing. Today in the LGBTQ pride march not only homosexual people but also heterosexuals walk in support of the LGBT community.

REFERENCES

Aids Bhedbhav Virodhi Andolan (ABVA). (1991). *Less Than Gay: A Citizens Report on the Status of Homosexuality in India*. Prince Offset Printers.

Anand, U. (2015, February 23). Does sale of sex toys violate Section 377, asks Delhi court. *The Indian Express*. https://cutt.ly/Dmb54BD

Bharadwaj, A. (2018, September 6). 'Gay sex is not a crime,' says Supreme Court in historic judgment. *The Times of India*. https://cutt.ly/7mb6RLh

Chaturvadi, A. (2018, July12). Government Leaves Fate of Section 377 to Wisdom of Supreme Court. *Bloomberg*. https://cutt.ly/Mmb6oT8

Coen, S. & Banister, E. (Eds.). (2012). What a difference sex and gender make: a gender, sex and health research casebook. *Canadian Institutes of Health Research*. https://cihr-irsc.gc.ca/e/48642.html

Ganjapure, V. (2010, April 9). Gay prof was known as a literary genius. *The Times of India*. https://cutt.ly/Fmb6hVa

Garg, A. & Mahapatra D. (2020, September 15). Can't legalise same-sex marriage: Government. *The Times of India*. https://cutt.ly/mmb6zjy

Gharg, A. (2017). The Right to Privacy and What it means to India. *Journal on Complementary Issues of Law*. 3(10). 1-10. https://cutt.ly/7mb6cEt

Hans, N. (2017, February 14). Increasing support for gay rights from BJP leaders: A rainbow in sight?. *Catch News*. https://cutt.ly/2mb6Im5

Jha, L. (2018, September 6). Section 377: Top 10 quotes from SC verdict that decriminalises homosexuality. *The Statesman*. https://cutt.ly/smb6Jod

Khan, A., & Bhatkal, S. (dir.). (2014). Accepting Alternative Sexualities [Television Talk Show Episode]. In A. Khan, & K. Rao. *Satyamev Jayate*. Star India Network.

Laxmikainth, M. (2020). *Indian Polity*. McGraw Hill Education

Nair, S. (2018, January 11). Many ups and downs in battle against 377. *The Indian Express*. https://cutt.ly/umb6SMl

Narrain, A. & Eldridge M. (Eds.). (2009). *The Right That Dares to Speak Its Name*. Alternative Law Forum.

Narrain, A. (Ed.). (2018). *Right to Love*. Alternative Law Forum.

Nicol, N. (dir.). (2014). *No Easy Walk to Freedom* [Documentary Film]. India and Canada: Naz Foundation (India) Trust, Naz Foundation International and Envisioning Global LGBT Human Rights.

Nicol, N., Jjuuko, A., Lusimbo, R., Mulé, N. J., Ursel, S., Wahab, A. & Waugh, P. (Eds.). (2018). *Envisioning Global LGBT Human Rights: (Neo)colonialism, Neoliberalism, Resistance and Hope*. University of London.

Pant, S. (2010, 1 July). Professors hounded out for being Gay. *Mail Today*. https://cutt.ly/gmb6Glm

Rao, R.R. (2017). *Criminal Love?-Queer Theory, Culture, and Politics in India*. Sage.

Thomos, M. (2018, September 6). Timeline: The straggle against section 377 began over two decades ago. *Quartz India*. https://cutt.ly/smb6XiW

Tiwari, R. (2016, March 19). Section 377: Unlike RSS, BJP shies away from taking a standon homosexuality. *The Economic Times*. https://cutt.ly/Wmb6CQD

Vanita, R., & Kidwai S. (Eds.). (2001). *Same Sex Love in India: Readings from Literature and History*. PALGRAVE.

Venkatesan, J. (2013, December 11). Supreme Court sets aside Delhi HC verdict decriminalising gay sex. *The Hindu*. https://cutt.ly/Jmb6B4N

AUTHOR

Abir Mondal. B.Sc (Honours) & M.Sc in Zoology. B.Ed Trainee at present

Conflict of interest

No potential conflict of interest is reported by the author.

Funding

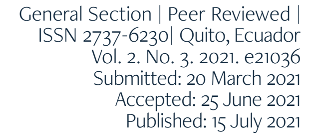
No financial assistance from parties outside this article.

Acknowledgments

The author would like to thank Sourav Das, Assistant Professor, Siliguri B.Ed College, for his support.



General Section | Peer Reviewed |
ISSN 2737-6230| Quito, Ecuador
Vol. 2. No. 3. 2021. e21036
Submitted: 20 March 2021
Accepted: 25 June 2021
Published: 15 July 2021



Sprachmischung: ecos de interdição e marcas identitárias

Sprachmischung: echoes of interdiction and identity marks

Vejane Gaelzer
Instituto Federal Farroupilha - Brasil
Santa Rosa, Brasil
vejane.gaelzer@iffarroupilha.edu.br

RESUMO

Buscamos a partir dos acontecimentos históricos de 1930/1940 no Brasil, compreender como políticas de nacionalização linguística do Governo de Getúlio Vargas interferiram nas práticas sociais de imigrantes alemães no que tange a língua. Para tanto, analisamos medidas/decretos do governo varguista e mostramos como a interdição oficial trouxe consequências à vida dos imigrantes. Apesar do esforço/da implementação jurídica do Estado, a língua materna dos imigrantes sobreviveu à proibição e continua viva nas práticas sociais no espaço privado-familiar em algumas comunidades: *Sprachmischung*. Nosso *corpus* discursivo é composto por relatos de filhos de imigrantes alemães da região Noroeste do Rio Grande do Sul, que cultivam, no seu imaginário social, elementos de ligação com seus antepassados. Assim, com base na análise discursiva do *corpus*, percebemos a relação dos sujeitos com a *Sprachmischung* e o modo como ressoam e ecoam vozes, discursos e memórias atravessadas pela interdição do sujeito pela língua. Para tanto, filiamo-nos à Análise do Discurso, mobilizando o conceito de língua, na sua materialidade linguística, afetada e determinada por fatores históricos, ideológicos e políticos.

Palavras-chave: interdição; Sprachmischung; construção imaginária; construção discursiva; escola.

ABSTRACT

We search for, by the historical events of 1930/1940 in Brazil, to comprehend how linguistic nationalization politics of the Getúlio Vargas government interfered with social practices of German immigrants regarding the language. For this purpose, we analyze measures/decrees of Vargas' government and show how the official interdiction brought consequences to the immigrants' lives. Despite the effort/the legal implementation of the State, the immigrant's native language survived the prohibition and remained alive at social practices in private-familiar spaces in some communities: Sprachmischung. Our discursive corpus is composed of reports of German immigrants' children from the northwest region of Rio Grande do Sul, who grow, in their social imagination, elements of connection with their ancestors. Therefore, according to the discursive analysis of the corpus, we realize the connection between the people with the Sprachmischung and the way voices resound, and echo, speeches, and memories crossed by the interdiction of the person by the language. For this purpose, we embrace the Analysis of the Speech, mobilizing the concept of language on its linguistic materiality, affected, and determined by ideological and political historical elements.

.

Keywords: interdiction; Sprachmischung; imaginary construction, discursive construction; school.







1. INTRODUÇÃO

A língua é um elemento essencial na construção do imaginário de identificação de grupos sociais e como grupo esse imaginário aparece na memória discursiva ao falarem de si. Se nos debruçarmos sobre elementos de identificação de imigrantes alemães e seus descendentes, percebemos que a língua Alemã é um elemento simbólico de identificação. É nesta perspectiva linguísticas, mais especificamente a de apagamento, que o governo varguista procura instituir a construção imaginária de brasilidade. Se por um lado, a língua nacional é um atestado jurídico de brasilidade, conforme o projeto de nacionalização do governo, por outro lado, ela traz a injunção ao esquecimento da língua materna dos imigrantes. Portanto, a interdição oficial durante o Estado Novo traz consequências para a vida dos imigrantes e interfere diretamente nas suas práticas sociais diárias e essa interdição ainda hoje ecoa na memória social desse grupo. Apesar do esforço e da implementação jurídica do Estado, a língua materna dos imigrantes sobreviveu à proibição, passando de geração em geração no âmbito familiar e continua viva nas práticas sociais no espaço privado familiar em algumas comunidades do interior do Estado do Rio Grande do Sul. Trata-se de uma língua típica: a *Sprachmischung*. É importante destacar que ao trabalharmos com esse conceito, estamos falando da variação dialetal que envolve a hibridação da língua Alemã com outra, no caso, a língua Portuguesa, criando um léxico intermediário entre as duas línguas: a *Sprachmischung*.

2. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, utilizamos uma metodologia de abordagem mista, pautados em pesquisa bibliográfica e documental, complementado pela análise de conteúdos de entrevistas semiestruturadas aos descendentes e filhos de descendentes de imigrantes alemães. Esses procedimentos metodológicos que nos guiaram sob forma de investigação qualitativa das questões relacionadas à identificação e à interdição da língua estrangeira nas décadas de 30-40. Período histórico, em que se desvelam cicatrizes discursivas decorrentes às práticas políticas xenofóbicas e dos processos de interdição na constituição linguística dos imigrantes e descendentes. De maneira a atingir reflexões plausíveis na pesquisa, buscamos análise de documentos oficiais do Decreto-Lei nº 1.545, de 25 de agosto de 1939, (Diaz, 1939). Nela, fica explícito as situações referentes aos discursos à proibição de línguas estrangeiras, cujo entendimento auxilia na percepção de que há um mascaramento no que tange à implementação da língua nacional. O estudo bibliográfico consiste à luz dos pressupostos teóricos de Mikail Bakthin (2004) e Michael Pêcheux (1997).

Para tanto, na realização do nosso trabalho, buscamos apresentar e discutir condições sociais, históricas e ideológicas do Governo Vargas, época em que foi oficializada a proibição de línguas estrangeiras em todo território brasileiro e a partir desse acontecimento histórico estabelecer a sua relação com sujeito e língua. Por meio do nosso *corpus* discursivo, identificamos e analisamos enunciados que circulam na memória coletiva sobre a língua falada por seus antepassados, ou por alguns sujeitos que ainda cultivam a língua alemã ou o sentimento de pertencimento a esse grupo. Nessas análises, evidenciamos ainda identificação com a língua e, ao mesmo tempo, ecos e ressonâncias desse acontecimento nas práticas sociais de comunidades da Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

3. DESENVOLVIMENTO

3. 1. A língua nas práticas sociais

Ao começarmos nossas reflexões, tomamos a concepção de língua na perspectiva marxista, em que a exterioridade é constitutiva da língua e ela se inscreve em uma ordem sócio-histórica e está

carregada de valores simbólicos. Essa concepção, pautada em Bakhtin (2004), busca considerar a língua não somente como sinal, mas como signo social, carregado de conteúdo ideológico. Isso porque, quando as palavras estão inscritas em uma situação social e são proferidas por alguém, elas estão carregadas de um tom valorativo, ou seja, pelas palavras usadas, o sujeito falante emite julgamentos de valor a partir dos momentos históricos, em que enuncia. Segundo Bakhtin (2004), as palavras, enquanto sinal, não assumem posições axiológicas e não emitem juízos de valor. Nesta perspectiva, as palavras precisam estar inscritas em uma ordem sócio-histórica para significarem e assumirem posições axiológicas. Deste modo, ao serem utilizadas em uma situação social concreta, elas estão carregadas de um tom expressivo e trazem consigo valores e significados sociais.

Sendo assim, ao olharmos para a língua Alemã, inscrita nas práticas sociais do grupo de imigrantes, ela cumpre um papel importante: o de objeto simbólico de identificação. De acordo com Mariani (2007, p.12) "a língua como objeto simbólico de uma nação faz parte de um intrincado de entrelaçamento de estruturas sociais e culturais nas quais circulam memórias e imagens que afetam o modo como a história dessa nação é contada e o modo como os processos de subjetivação ocorrem". Neste viés, é pela preservação da língua que os sujeitos cultivam as memórias, a cultura e o sentimento de pertencimento de um grupo social, daí a importância da língua na construção dos elementos identitários dos imigrantes alemães e seus descendentes.

Com intuito de refletir sobre a importância da língua Alemã, como elemento simbólico de identificação nas práticas sociais diárias, traremos, a seguir, uma sequência discursiva (Sd1) de uma senhora, neta de imigrantes alemães. Seus avós chegaram ao Brasil em meados do século XIX e, como muitos outros imigrantes, se instalaram fora da região central da imigração. A senhora ainda reside na região da cidade de Tuparendi, que se localiza em torno de 520 km da região berço da imigração, região de São Leopoldo e Novo Hamburgo. Segundo ela, seus pais lhes contavam que era muito importante ensinar as crianças a falar a língua Alemã para se manterem unidos e foi isso que ela fez. Seus filhos falam a língua de seus avós. Ainda para dar continuidade à nosso reflexão, traremos outra sequência discursiva (Sd2), é de um senhor aposentado que nasceu no Brasil, seus pais chegaram ao Brasil, no final do século XIX, e se estabeleceram nas terras oferecidas no Noroeste do Estado do RS.

> Sd1: alles war auf Deutsch bei uns zuerst. Mit die Nachbarn da war alles Deutsch, mia konnten garnicht brasilianisch (no nosso convívio, primeiramente, era tudo em alemão. Com os vizinhos era tudo em alemão, nós nem sabíamos português).
>
> Sd2: falavam em alemão e cantavam em alemão [...] porque eu sei que pra mim mesmo o culto é diferente em português do que alemão, em alemão parece que vai mais no coração, não sei.

Ao olharmos para as sequências discursivas, percebemos que pelas palavras emerge esse sentimento de proximidade, de identificação e de amor. Ao manter viva a língua Alemã, tem-se o desejo de estar mais próximo das suas origens, floresce um *Heimatsgefühl* (sentimento nostálgico da terra natal). Desse modo, a língua desempenhou a função de estabelecer vínculos sociais com outras pessoas do espaço da comunidade e tudo girava em torno dessa língua, como nos relata a senhora *"alles war bei uns zuerst Deutsch. Mit die Nachbarn da war alles Deutsch, mia konnten garnicht brasilianisch" (no nosso convívio, primeiramente, era tudo em alemão. Com os vizinhos era tudo em alemão, nós não sabíamos português)*. Ademais, cabe também destacarmos que, nessa sequência discursiva, temos presente a ilusão de totalidade, "*alles*" (tudo), esse tudo remete à língua Alemã no cotidiano das *Gemeinde* (comunidades) e essa ilusão de totalidade contribui para a construção imaginária do imigrante e nela ele se reconhece. Assim, ao considerarmos a afirmação *"alles war auf Deutsch zuerst" (tudo era em alemão)*, percebemos a importância da língua nas práticas sociais diárias desses sujeitos e o que ela representa para esse grupo social.

Da mesma forma, na Sd2, percebemos a língua no âmbito sentimental "*em alemão parece que vai*

mais ao coração". Isso porque para os imigrantes, ao falarem ou escutarem a sua língua, brota um sentimento mais forte do que ao falar a língua do outro. É por isso que ao expressar-se na língua Alemã, eles mantêm um elo de pertencimento ao seu grupo, enquanto expressar-se na língua Portuguesa não há o vínculo afetivo, o reconhecimento de pertencimento, nas palavras do senhor: *"é diferente"*; porque a língua do outro não se estrutura mais como uma linguagem, mas apenas como uma língua do opressor. A língua do outro deixa de ser um elemento simbólico de identificação e passa a ser de interdição. Conforme Melman (1992, p.16), "saber uma língua é muito diferente de conhecê-la. Saber uma língua quer dizer ser falado por ela, o que ela fala em você se enuncia por sua boca, como destacado, a título do eu". Isso nos mostra que a língua está para além dos aspectos normativos e que a ela está atrelado também a identificação do sujeito, de modo que a construção de sua subjetividade passa pela língua falada, como aparece na Sd2 *"em alemão parece que vai mais no coração"*, uma identificação afetiva com a língua. Isso nos remete às questões já levantadas sobre os imigrantes: a importância da língua na construção de sua identidade coletiva. Ao nos determos à teoria a partir dessa sequência discursiva, podemos refletir sobre o processo de interpelação-identificação de Pêcheux (1997), que de acordo com o autor, passa pela língua, porque o indivíduo torna-se sujeito pela submissão à língua. Portanto, a língua não é transparente e deve ser vista em seu funcionamento, nas práticas sociais e políticas.

Desse modo, na próxima sequência discursiva, não podemos considerar a língua Alemã apenas como estrutura gramatical, mas considerar a língua materializada nas práticas sociais em que ela significa a partir dos processos ideológicos que interpelam e subjetivam o sujeito imigrante a partir dos acontecimentos históricos do governo de Getúlio Vargas. Assim, podemos observar que o dizer do filho de imigrantes, em seu processo de subjetivação, é interseccionado pelo domínio histórico das décadas de 1930 e 1940. Portanto, para significarmos e podermos interpretar, precisamos do sujeito e da língua na história.

A sequência é de um filho de imigrantes que nasceu em solo brasileiro, seus pais chegaram ao Brasil no final do século XIX e se estabeleceram nas terras oferecidas no Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Apesar de se deslocarem e formar outras comunidades, longe do centro da imigração, os imigrantes e seus descendentes constituíam a sua *Gemeinde* (comunidades) e procuraram se manter unidos para sobreviverem e preservar seus laços identitários:

> Sd3: Em casa, mesmo proibido, o pessoal falava em alemão, não sabíamos outra língua. Meus pais faleceram sem aprender o português. Era proibido os cultos em alemão, em português não, mas ninguém fazia em português, não tinha pastor na época.

Para entendermos essa fala, precisamos analisar os acontecimentos históricos e os processos ideológicos, como nos propõe Pêcheux (1997). Se analisarmos apenas a partir de uma leitura literal das palavras do descendente de imigrantes, podemos fazer uma leitura parcial, porque as palavras, fora das condições de produção social, não dão conta dos efeitos de sentido, precisamos considerar a língua em funcionamento e o sujeito na história para significar. Neste viés, este filho de imigrantes ao afirmar que falava a língua Alemã, mesmo ela sendo proibida, está se referindo ao momento da política de Nacionalização do Governo de Getúlio Vargas. E diante desse cenário, nos perguntamos como ficou a identidade do sujeito imigrante e seus descendentes, se conforme Pêcheux (id.), a subjetivação passa pela língua? Fica claro que a língua nacional não lhes trazia nenhuma significação *"meus pais faleceram sem aprender o português*, o processo de subjetivação desses sujeitos não passava pela língua Portuguesa. Podemos entender isso quando ele se refere ao fato de que os cultos religiosos na língua Alemã eram proibidos, mas permitidos e obrigatórios em português, e sobre isso declara: *"em português não, mas ninguém fazia em português, não tinha pastor na época"*. Isso significa que essa era a língua do outro que precisavam aprender, mas não tinha grande valor para eles. Portanto, a língua proibida, a sua língua materna, tem função simbólica crucial na constituição dos sujeitos, *"o pessoal falava em alemão, não sabíamos outra língua"*. Assim, a língua se encontra imbuída de valores e sentimentos identitários que os unem. Diante dessa identificação linguística, a fala dessa sequência discursiva nos mostra, que, mesmo

proibida, a língua materna para esses sujeitos continuava existindo, porque eles precisavam dela para ser, pois não sabiam ser de outro modo, essa era a língua que eles conheciam e que os constituíam como sujeitos.

3.2. Interdição da língua

Embora muitos não estabeleçam uma relação da língua com o cenário político brasileiro da década de 30 e 40, a Revolução de 30 é um acontecimento decisivo para ascensão de Getúlio Vargas ao poder, instituindo, em 1937, o chamado Estado Novo, cuja política linguística imposta mudará o rumo das línguas estrangeiras faladas em território brasileiro. É fato que a base desse governo é a de um Estado forte guiado com propostas de controle de massas (os trabalhadores) e medidas que agradavam aos demais setores sociais e econômicas estavam pautadas em um projeto de cunho autoritário-corporativo, procurando aparentemente contentar as diversas classes sociais. O governo varguista procura unir às ações políticas às ações culturais, ressaltando a importância destas para o cenário cultural brasileiro. A cultura e a política se mesclam com o intuito de mascarar a realidade de controle político e domínio cultural sobre as pessoas, sobre a égide de valorizar as raízes nacionais e instituir uma cultura somente brasileira. Deste modo, sob o objetivo aparente de criar uma nação brasileira, o governo propaga o discurso de uma nação unida por uma única cultura e uma única língua e cria oficialmente mecanismos que discursivizam quem é brasileiro e quem não é.

Neste plano de construção de imaginário de identidade brasileira do governo varguista, encontram-se também os sujeitos imigrantes vindos para o Brasil. Cabe lembrar que ao escolherem vir para o Brasil, motivados por promessas, não estavam negando a sua pátria, a sua língua ou a sua identidade. Eram imigrantes pobres, por isso, partiam por necessidade, vinham para o Brasil em busca de condições de sobrevivência para suas famílias, uma vez que essas condições de sobrevivência não encontravam mais na sua terra natal. Portanto, os imigrantes não abdicavam de sua língua ao saírem da sua terra natal, antes buscavam mantê-la viva na nova terra como elemento de identificação de quem eram, de suas memórias e de suas histórias. De acordo Pêcheux (2007), memórias são constituídas por recortes, lacunas, em que alguns sentidos são silenciados e excluídos da memória, fazendo valerem-se outros sentidos. Essas lacunas são determinadas pela historicidade de cada sujeito e não expressam exatamente como os fatos ocorreram, mas como o sujeito os elabora, absorve e analisa, por meio de paráfrases.

A seguir, temos outra sequência discursiva que nos mostra esse laço identitário pela língua e, ao mesmo tempo, faz menção aos acontecimentos históricos da Era Vargas da implementação da política linguística:

> Sd4: Die Wollten, dass man sollte brasilianisch sprechen. Und die Nachbarn waren alle Deutscher und dann haben wir sowieso Deutsch gesprochen (eles queriam que nós falássemos o brasileiro/português. E os vizinhos eram todos alemães e de qualquer modo falávamos alemão).

No início da sequência discursiva, podemos perceber que se estabelece um diálogo entre os fatos da vida da senhora com a política nacionalista do Governo Vargas, a da implementação oficial da língua nacional: a língua Portuguesa. Ela afirma: "*Die Wollten, dass man sollte brasilianisch sprechen*"(eles queriam que nós falássemos o brasileiro/português), ela está se referindo ao momento histórico, no Brasil, das décadas de 1930 e 1940. O governo Vargas tinha o objetivo de criar uma política nacionalista para o país e, por isso, proíbe a fala de qualquer língua estrangeira e qualquer manifestação religiosa ou cultural que não fosse realizada na língua Portuguesa. Portanto, o discurso da construção de um país miscigenado, unido e identificado por uma única língua, esconde uma prática política xenofóbica por parte da ordem do Estado com o intuito de anular politicamente os estrangeiros, controlando-os. Uma das formas de controle está explícita no Decreto-Lei nº1.545, de 25 de agosto de 1939. Tomaremos a seguir dois artigos desse decreto que "dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de

estrangeiros" e expõem sobre medidas religiosas, culturais e linguísticas, para analisarmos como esses dispositivos interferiram nas práticas sociais dos imigrantes e seus descendentes:

> Art. 15º – É proibido o uso de línguas estrangeiras nas repartições públicas, no recinto das casernas e durante o serviço militar.
> Art. 16º – Sem prejuízo do exercício público e livre culto, as prédicas religiosas deverão ser feitas na língua nacional." (REVISTA ENSINO, 1939, p. 134).

O Estado implantou a língua Portuguesa como língua Nacional e tomou a cobrança dessa língua incisivamente nas áreas de colonização dos imigrantes e seus descendentes. A partir desses dois artigos, podemos refletir sobre a questão da interdição da língua Alemã, em que os sujeitos, a partir de uma política linguística, precisavam falar a língua Portuguesa e esquecer/anular a sua língua materna. Este fato inibiu significativamente a prática dessa língua, no domínio público e institucional, interrompendo as publicações da imprensa escrita, nas escolas e no espaço privado. Isso significa que a interdição da língua Alemã aparece como um fato discursivo da ordem do silenciamento e do apagamento da língua e da memória, isto é, da unidade cultural dos imigrantes em detrimento do processo de nacionalização, como ele nos relata, *"Die wollten, dass man sollte brasilianisch sprechen" (eles queriam que nós falássemos alemão).* Portanto, a política do governo varguista a partir do Decreto de 25 de agosto de 1939 vigiava e punia aqueles que não respeitassem as leis quanto à proibição da língua estrangeira, ou qualquer manifestação contrária à sua proposta política. Essa forte vigilância também pode ser percebida, nos registros da Delegacia de Polícia de Santa Cruz do Sul, apontados por Azambuja (2002), ao consultar os documentos nos livros de ocorrência policial das décadas de 40. Se os imigrantes e seus descendentes eram flagrados falando alemão, eram punidos e/ou presos. Conforme ilustra o registro da ocorrência da Delegacia de Polícia "Carlos da Luz denuncia seus colegas Nicolau Peiter e Orlando Martin, mecânicos da Chevrolet, por ter recebido palavras ofensivas quando os advertia por estarem falando em alemão". (Livro de registros de 1942, folha 145, 02/10/42), ou ainda "o acougueiro Arnaldo Genz e Antonio Silbojon foram surpreendidos falando em alemão. Os infratores sofrem penas correnacionais" (Livro de registros de 1942, folha 145, 02/10/42).

Vale lembrar que durante a campanha da implantação da 'língua nacional' não estavam em jogo apenas elementos linguísticos, tratava-se da presença de elementos políticos e ideológicos nesse processo. Em outras palavras, é pela 'língua nacional' que o governo varguista buscava convencer o povo para uma união, sob a égide de "vários povos unidos por uma só língua", temos aí a tentativa de uma fabricação de uma identidade coletiva. Segundo Seriót (2001, p.83) "o nacionalismo é a fabricação de uma identidade coletiva no plano imaginário". Essa fabricação de uma identidade coletiva, nas décadas de 1930 e 1940, se utilizou da política da inclusão dos imigrantes pelo viés da língua, porém, ocorre o inverso, esses sujeitos foram excluídos e humilhados e isso deixou marcas em suas vidas. Por isso, ao nos determos na história do Brasil sobre a língua Nacional, temos a implantação de uma política xenofóbica incisiva através da legislação específica na campanha nacionalista a partir do Decreto-Lei nº1545, de 1939. Esse decreto interfere diretamente na vida dos imigrantes alemães e seus descendentes, de modo que essas interferências são, ainda hoje, lembradas pela memória discursiva desses sujeitos, quando eles falam de si.

A fim de refletirmos sobre a interdição da língua, traremos a seguir a fala de uma filha de descendentes de imigrantes. Seu pai chegou ao Brasil, no início do século XX, aos oito anos de idade. Sua mãe é filha de imigrantes que chegaram por volta do final do século XIX. A mãe da entrevistada nasceu no Brasil, na cidade de Ijuí. Seus avós maternos pertenciam a uma família tradicional da cidade de Santo Ângelo. Seus pais se casaram e foram morar na cidade de Santa Rosa, no início da década de 1930, e abriram um comércio, onde vendiam e revendiam produtos em geral e no mesmo estabelecimento havia a padaria. Ao falar dos fatos do passado, ela afirma:

> Sd5: eu não tenho nada a ver com essa época. Eu e meus filhos nós não falamos mais alemão. Meus filhos todos sabem falar inglês. Nossa família não quer mais falar dessa época, isso ficou no passado.

As palavras "*eu não tenho nada a ver com essa época*" retrata como ainda ecoa esse acontecimento da proibição da língua Alemã e tem reflexos na vida dessa família, uma busca pelo apagamento desse acontecimento político. Não falar é uma forma de tentar apagar a violência simbólica sofrida por essa família. Ao destacar "*eu e meus filhos nós não falamos mais alemão*", a senhora tenta negar qualquer identificação com o grupo de imigrantes através do conhecimento linguístico, pois sabemos que a língua era/é um modo simbólico de identificação social. É pertinente esclarecer que essa senhora, filha de descendentes de imigrantes, procura não mais falar a língua para não mais pertencer ao grupo de descendentes de imigrantes alemães, dado ao fato de que a sua família sofrera não só violência simbólica pela língua, mas também violência física na época de Getúlio Vargas. A casa de seus pais foi apedrejada e saqueada em uma noite e sua mãe teve que fugir com ela nos braços. Como postula Pêcheux (2007) nossas memórias são constituídas por recortes, em que alguns sentidos são silenciados e excluídos da memória, fazendo valerem-se outros sentidos, como a senhora reforça "*Nossa família não quer mais falar dessa época, isso ficou no passado*" e a partir disso busca outra identificação "*Meus filhos todos sabem falar inglês*", elaborando novos efeitos de sentido.

Desse modo ao nos determos nas sequências dirscursivas 4 e 5 (*"und dann haben wir sowieso Deutsch gesprochen*" e *"eu e meus filhos nós não falamos mais alemão")* percebemos que a língua, em ambas falas, desempenha um papel simbólico de questões identitárias. Na primeira, reforça o elo de identificação *"um dann haben wir sowieso Deutsch gesprochen*" (e então nós falávamos igual alemão), forte presença de sentimentalismo e, ao mesmo tempo, nos revela que a política nacionalista de Vargas não teve êxito total no apagamento da língua Alemã e que alguns, mesmo proibidos, continuavam falando sua língua materna. Isso significa que, apesar do controle e da interdição oficial no período do Estado Novo, essa língua sobreviveu e ainda está presente em algumas comunidades de pequenos municípios. Porém, esses sujeitos não saíram imunes desse processo de nacionalização, essa interdição ecoa nas suas falas, na sua constituição e na construção imaginária desse grupo, seja aquela que eles fazem de si mesmo ou aquela que os outros fazem deles. Assim, na sequência discursiva 5, *"eu e meus filhos nós não falamos mais alemão",* a língua desempenha um papel simbólico de desidentificação, a negação e o apagamento do sentimento de pertencimento, indo ao encontro da política linguística do Estado Novo.

Ainda voltando nossa atenção para sequência discursiva 5, ela nos chama atenção porque a interdição da língua está presente na construção da identidade dessa família, bem como na sua memória social ligada ao grupo de descendentes de imigrantes, negando veementemente a língua e buscando nova ligação "*Meus filhos todos sabem falar inglês*". Não falar a língua Alemã, percebemos em "*isso ficou no passado*" implica em um silêncio que corrompeu a identidade, porque eles deixam de dizer, porque não querem mais saber, porque foram impedidos, então, "o silêncio não é a ausência de palavras. Impor o silêncio não é calar o interlocutor, mas impedi-lo de sustentar outro discurso" (Orlandi, 2002). Nesta ótica, o silêncio trabalha na perspectiva da identificação dos sujeitos e é constitutivo do sujeito e da sua relação com a língua, seja a língua materna silenciada ou a língua nacional, em que ele se inscreve juridicamente como cidadão brasileiro. Essa relação densa entre os imigrantes alemães e sua língua com o período histórico das décadas de 1930 e 1940 está presente na memória social e aparece na própria constituição desse grupo e ao falar de si.

Deste modo, o processo de nacionalização criou o discurso, em que alguns "podiam falar", os que tinham direito à voz eram aqueles que dominavam a língua Nacional e eles estavam autorizados a falar. Enquanto outros "deveriam calar", os que não tinham direito eram os imigrantes e seus descendentes, visto que eles não "sabiam" falar a língua nacional, ao mesmo tempo, a eles é negado "o direito de serem sujeitos". Já que, conforme Pêcheux (1997), o sujeito se submete à língua para ser e significar-se, portanto, esses sujeitos não podiam ser, nem significar-se. Temos, conforme Orlandi (2007), "a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas, isto é, proíbem-se certos sentidos porque se impede o sujeito de ocupar certos

lugares, certas posições". Nesta perspectiva, o modo de ser do sujeito descentes de imigrantes alemães é afetado, porque proíbe-se a sua língua e com ela os elementos que os constituem como sujeitos, procura-se impedir o sujeito de se inscrever e identificar-se como um imigrante ou um descendente de imigrante, porque ele precisa criar nova forma de identificação: ser brasileiro.

A partir da próxima sequência discursiva, podemos continuar nossas reflexões. Trata-se de uma senhora de 47 anos, professora, filha de descendentes, moradora da cidade de Santo Cristo\RS:

> Sd6: "a gente percebe que a história acabou interferindo na língua, a gente percebe bastante porque o pós-guerra, aquelas pessoas tinham, não sabiam falar bem o português, e tinham medo de falar alemão, então se quebrou esse vínculo, de fato as pessoas, tem uma geração que não sabem nem uma nem outra certo e isso estendeu bastante no sentido de as pessoas terem vergonha de falar que não é para passar pelo que " a gente" ´passou e isso prejudicou muito".

Novamente percebemos referências às décadas de 30 e 40, em que muitos tinham medo de falar a língua Alemã, devido à violência simbólica a que foram submetidos no período do Governo de Getúlio Vargas e no período pós segunda Guerra Mundial. Essa violência fica evidente ao dizer *"e isso se estendeu bastante no sentido de as pessoas terem vergonha de falar, que não é para passar pelo que "a gente" passou e isso prejudicou muito"*. Como já apontado no decorrer desse estudo, nesse período da proibição, muitas pessoas por não dominarem a língua Portuguesa restringiam-se ainda mais do convívio social, e como ela afirma "*aquelas pessoas tinham, não podiam falar bem o português e tinham medo de falar alemão*". Neste dito, está presente o não-dito que remete aos acontecimentos históricos da Segunda Guerra Mundial e a relação de alguns imigrantes alemães com a prática política nazista. Portanto, quando nos debruçamos sobre esse sujeito, temos um sujeito que ao falar está inscrito em uma ordem social e histórica e é um sujeito que dialoga e responde implicitamente aos acontecimentos históricos das décadas de 1930 e 1940 e que apresenta como uma de suas características a marca da interdição, construída pelos acontecimentos históricos. Essa interdição produz efeitos de silenciamento a respeito dele próprio e da sua historicidade, como a senhora relata "*tem uma geração que não sabem nem uma nem outra certo e isso estendeu bastante no sentido de as pessoas terem vergonha de falar*". Dessa forma, temos a interdição do sujeito e da língua, que é, ao mesmo tempo, a interdição do próprio sujeito pela língua, em virtude da proibição de falar a língua Alemã. Já que, segundo Pêcheux (1997), pela língua somos sujeitos e a partir dela acontecem as formas de subjetivação. Podemos refletir sobre essa questão teórica, ao nos determos na palavra "vínculo", *"então se quebrou esse vínculo"*. Ao observarmos a palavra "*vínculo*", percebemos que ela traz à tona as questões de identificação desses sujeitos. No entanto, não se trata de questões excluídas e apagadas, ao referir-se "*se quebrou esse vínculo",* antes, trata-se de uma violência simbólica no que tange esse processo de pertencimento. Todavia, a língua não foi totalmente apagada como objetivo do projeto de Nacionalização da Era Vargas, a língua sobreviveu, mesmo sob interdição. Prova disso é a *Sprachmischung* presente nas práticas sociais e no espaço privado-familiar em pequenas comunidades do interior do estado do Rio Grande do Sul.

3. 3. *Sprachmischung:* elementos simbólicos de identificação.

Ao tratarmos sobre a *Sprachmischung,* pautamo-nos no conceito de heteroglossia de Bakhtin (2004), em que a realidade da língua é social e é nas práticas sociais que as palavras assumem efeitos de sentido, porque uma língua real está sujeita à hibridez e a exterioridade é constitutiva da língua. Nesta ótica, não podemos analisar a *Sprachmischung* apenas pelo viés da língua enquanto sistema normativo de regras, antes precisamos considerar as questões de produção em que esse processo se desenvolveu. Sabemos que os imigrantes que vieram para o Brasil traziam na sua bagagem uma variante linguística menos culta do alemão vernacular: o dialeto. Esse não ficou fixo, antes estava em movimento. Ainda cabe lembrarmos que a maioria dos colonos, no meio rural, lutando pelo autossustento, nem sempre tinha acesso a diferentes leituras e as palavras usadas nas suas práticas sociais restringiam-se ao modo peculiar de sua sobrevivência: a agricultura família. Além disso, com a implantação da política nacionalista, nas décadas de 30 e 40, o uso da

língua restringiu-se praticamente à conversação no ambiente familiar e no seu círculo de amizade. Isso significa que as palavras usadas no cotidiano diminuíram significativamente. Enquanto a língua Alemã padrão, utilizada na Alemanha e em toda a Europa, evoluiu, acompanhando todo o processo da industrialização vivido no continente europeu. Dessa forma, instaura-se um sentimento de inferioridade em relação ao dialeto falado pelos imigrantes e descendentes alemães no Brasil, cuja língua era classificada como "alemão errado". Esse sentimento de inferioridade era reforçado quando cidadãos alemães vinham para o Brasil e, muitas vezes, não compreendiam todas as palavras utilizadas pelos descendentes nas suas *Gemeinde*. Conforme Seyferth (2002), os cidadãos alemães cultos eram chamados de *Neudeutscher* (alemães novos) e eles demonstravam certa superioridade pelo domínio da língua, considerada "certa", e preferiam ficar na área urbana por causa da sua escolaridade, enquanto os colonos descendentes de imigrantes alemães eram inferiorizados pelo dialeto e pelo trabalho na área rural. Nesta ótica, os imigrantes instalados no Brasil há mais tempo apresentam uma língua peculiar, a *Sprachmischung,* resultado da mistura de duas línguas: o dialeto alemão, falado por eles, e a língua Portuguesa.

Neste viés, ao estudarmos questões pertinentes à *Sprachmischung,* é necessário considerar o período histórico do projeto de nacionalização do Brasil, nas décadas de 30 e 40, isso porque esse período trouxe mudanças significativas para a vida dessas pessoas, como nos relata a senhora "*e isso se estendeu bastante no sentido de as pessoas terem vergonha de falar alemão*"(Sd6). Além disso, o domínio da língua Alemã, mesmo no processo da *Sprachmischung* e não da língua Portuguesa, nos mostra como a preservação da cultura e do elo identitário se mantiveram durante muitos anos e em algumas comunidades do interior do RS até hoje. Embora esse processo não tenha ficado intacto, como nos diz "*se quebrou esse vínculo",* o sentimento de pertencimento, a língua representando essa ligação ainda permanece, mesmo com atravessamentos da língua do outro. Deste modo, na *Sprachmischung,* temos uma língua fluida (Orlandi, 2002) que se materializa nas práticas sociais das *Gemeinde* (comunidades) e que se preserva de geração em geração. Assim, a *Sprachmischung,* é uma forma de reconhecimento e remete a um sentimento de pertencimento que faz parte da identificação do grupo de imigrantes e seus descendentes e que vive no imaginário social que os constitui e a partir dele se reconhecem e discursivizam sobre si.

A seguir, duas sequências discursivas, nelas percebemos a fluidez da língua, ao mesmo tempo, o sentimento de pertencimento e de identificação. A primeira é de uma jovem de 16 anos, estudante do 2 ano do Ensino Médio em 2019 de uma escola pública, residente na cidade de Santo Cristo. filha de um comerciante e dona de casa. A outra é de uma senhora de 84 anos, residente na cidade de Santa Rosa, filha de imigrantes alemães.

> Sd7: Ich habe immer Deutsch von Klein uf gelernt, aber jetzt ist das meh compliziert und, aber ich finde das ist viel importante (Eu sempre aprendi alemão desde pequena, mas agora está mais complicado, mas agora eu acho isso muito importante).
>
> Sd8: wenn meine amigas kommen, dann sprechen wir auf Deutsch (quando minhas amigas vêm, então nós falamos em alemão).

Ao nos determos nessas sequências discursivas, embora de gerações diferentes, podemos destacar que a língua/*Sprachmischung*, a mistura do dialeto com a língua Portuguesa, sob a ilusão de estar falando apenas a língua Alemã, ainda desempenha papel simbólico de elemento de identificação e de pertencimento a um determinado grupo, como afirmam: "*aber ich finde das ist viel importante* (Sd7)" (mas isso - falar alemão - eu acho muito importante) e " *wenn meine amigas kommen, dann sprechen wir auf Deutsch* (Sd8)"(Quando vinham minhas amigas, então falávamos em alemão). Em ambas as falas, percebemos atravessamentos, embora as falantes não tenham se dado conta disso, temos as palavras "importante" e "amigas" na língua Portuguesa que na língua Alemã vernacular fala-se *"wichtig"* e *"Freundinnen"*, respectivamente. Portanto, a língua, neste caso, *Sprachmischung,* mesmo sob forte interdição nas décadas de 30 e de 40 ainda desempenha o papel simbólico de elemento de ligação, de sentimento de pertencimento em algumas comunidades de descendentes de imigrantes alemães.

Ademais, é pertinente pontuarmos, ao estudarmos a *Sprachmischung*, que não há apenas uma

transferência de uma língua para outra, existe certo processo de germanização das palavras e essas palavras começam a fazer parte do vocabulário dos imigrantes nas suas práticas sociais diárias, como se elas "fossem" da língua Alemã. Pautados em Padre (2003), percebemos que na *Sprachmischung* há uma tendência de utilizar substantivos da língua Portuguesa, inseridos em uma construção frasal em língua Alemã, como: *rodoviária*, *chimir, potrea, tratoa, ônibus*. Em relação aos verbos, a tendência é de organizá-los, acrescentando o sufi xo "*–ieren*"no radical latino, a exemplo de *avisierem, capinieren, combinieren,* etc. Assim, ao analisarmos os exemplos, percebemos que se trata de uma germanização de palavras portuguesas, que integram o vocabulário do dialeto alemão/ *Sprachmischung*, mas que permanecem com a sua origem portuguesa, facilmente identificada. Temos outros exemplos retirados de trabalhos de Willems (1940): *arrumierem* (arrumar), *wowo* (vovô), *Fakong* (facão), *Camoninhong* (caminhão), *Kadee* (cadeia), *Scharke* (charque), *Fumm* (fumo) *Maiyók* (mandioca) *Milha* (milho), *Mat* (mate). Esse processo da *Sprachmischung* nos mostra que o processo de preservação da cultura e do elo identitário simbolicamente se mantém, mesmo com atravessamentos da língua do outro *"aber das finde ich importante"* (Sd7).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar as relações interdição e de identificação da língua nas práticas sociais, desvelando ecos e ressonâncias da política nacionalista do governo varguista das décadas de 30-40), cuja consequência ainda está presente na vida de pessoas de comunidades da Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Nessas comunidades, o imaginário de construção dos elementos identitários, mormente, perpassa pelos elementos culturais de pertencimento à língua/ *Sprachmischung*. Sabemos que a língua é um elemento essencial na construção do imaginário de identificação de grupos sociais e esse imaginário aparece na memória discursiva ao falarem de si, ao mesmo tempo, em que se desvelam cicatrizes discursivas decorrentes dos processos de interdição na constituição linguística desses sujeitos. O período histórico do Governo de Getúlio Vargas, cujo momento almejava construção de um país miscigenado e unido por uma única língua, silenciou a língua de imigrantes e seus descendentes e procurou instituir oficialmente a língua Portuguesa, como a nacional. Todavia, essa sobreviveu à proibição do regime do Governo Vargas e continua viva nas práticas sociais com uma língua típica, a *Sprachmischung*; uma mistura surgida da interdição da língua proibida com a língua portuguesa. Neste viés, o estudo vem ao encontro de investigações tanto no âmbito teórico sobre o modo de explicação dos fatos linguísticos, como também sobre as condições de produção de acontecimentos discursivos e seus efeitos de sentidos nas práticas sociais. Portanto, trabalhar com questões pertinentes aos elementos identitários de comunidades e suas relações é estabelecer diálogo entre história, língua, sujeito e identidade e é trazer à tona ecos e ressonâncias de cicatrizes de identificação, ao mesmo tempo, de interdição.

REFERÊNCIAS

Azambuja, L. I. B (200). *Língua Alemã: um legado dos imigrantes alemães para Santa Cruz do Sul.* Editora EDUNISC.

Bakhtin, M. (2004). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Editora Hucitec.

Pêcheux, M. (1997). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Editora Unicamp.

Sériot, P. (2001). Linguística Nacional ou Linguística Nacionalista? In *Línguas – Instrumentos Linguísticos*. (pp. 80-96) Editora Pontes.

Orlandi, E P. (2007). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.* Editora UNICAMP.

Orlandi, E P. (2002). *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. Editora Cortez.

Mariani, B. (2007). Subjetividade e imaginário linguístico. In I. Voese (org.) *Linguagem em discurso.* (pp. 10-25) Editora Unisul

Melman, C. (1992). *Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e de país*. Editora Escuta.

Prade, H. G. (2005). O linguajar do alemão gaúcho. In: *Imigração alemã no Rio Grande do Sul: história, linguagem, educação* (pp. 90-115).

Diniz, P. P., Pereira, A. T., Engelsdorf, N. S., Carneiro, A. F. (1939). Revista do Ensino do Estado do Rio Grande do Sul, 1939, Ano I, v. 1, n. 2, out., RS. *Revista pedagógica.* http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99798

Seyferth, G. (2002). *Colonização, imigração e a questão racial no Brasil.* Editora Revista.

Willems, E. (1940) *Assimilação e populações marginais no Brasil*. Editora Nacional.

AUTOR

Vejane Gaelzer. Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul -UFRGS (2012). Mestre em Educação nas Ciencias pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2006). É especialista em Deutsch als Fremd-/ Zweitsprache pela Universidade Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, na Alemanha (2000\2001) Coordenadora do grupo de pesquisa "Questões de Linguagem e de Inclusão" do Instituto Federal Farroupilha - IFFAR.

Conflict of interest

The author reports no conflict of interest.

Funding

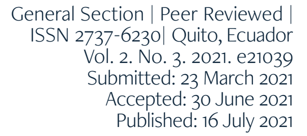
There was no financial assistance from external parties for this article.

Acknowledgments

N/A



General Section | Peer Reviewed |
ISSN 2737-6230| Quito, Ecuador
Vol. 2. No. 3. 2021. e21039
Submitted: 23 March 2021
Accepted: 30 June 2021
Published: 16 July 2021



Nuevos tapabocas para viejas invisibilidades: representaciones de la niñez y adolescencia en medios periodísticos durante la pandemia en Mendoza, Argentina

New masks for old invisibilities: Representations of children and adolescents in the media during the pandemic in Mendoza, Argentina

José María Vitaliti
Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales - Argentina
Mendoza, Argentina
jmvitaliti@mendoza-conicet.gob.ar

RESUMEN

La niñez y adolescencia en tiempos de pandemia estuvo mayormente confinada. La casa concentró las tareas escolares y la recreación en un mismo espacio. De esta manera, la escuela y las salidas eran espacios en los que transcurría la reproducción de la vida. Si bien, la niñez y adolescencia estaban fuertemente vinculados a estos espacios, la agenda estatal y mediática operaron de manera diferenciadora. En este trabajo se buscó identificar y analizar las representaciones sobre la niñez y la adolescencia en pandemia en la prensa local de Mendoza, Argentina. La metodología utilizada tiene un enfoque cualitativo de corte hermenéutico. Para ello, se trabajó con fuentes periodísticas utilizando una como mojón principal: "Los Andes". Para contrastar y analizar la fuente anterior, se utilizaron fuentes locales "El Otro" e internacionales "El Confidencial", "Les Echos" y "El País". Las categorías emergentes surgidas por medio del análisis fueron: 1. la escuela: virtualidad, desigualdad y deslegitimaciones 2. el confinamiento: cierre de espacios de juego y la adolescencia desconfinada 3. la salud infantil: la vulnerabilidad en los niños/as como aún-no y 4. el femicidio en niñas y adolescentes. Las categorías de infancia fueron regresivas. La niñez y adolescencia como "los aún no" y en clave moderna, son manifestaciones que en tiempos de pandemia continúan siendo sostenidas por una estructura patriarcal y adultocéntrica, que segrega y excluye a la niñez y adolescencia subalternizandola.

Palabras clave: Pandemia; Infancia; Adulto; Estereotipo; Exclusión Social

ABSTRACT

Children and adolescents in times of the pandemic were mostly confined. The house concentrated school work and recreation in the same space. In this way, the school and the recreation were spaces in which the reproduction of life took place. Although childhood and adolescence were strongly linked to these spaces, the state, and media agenda operated differently. This work will seek to identify and analyze the representations about childhood and adolescence in pandemics in the local press of Mendoza, Argentina. The methodology used has a qualitative hermeneutical approach. For this, we worked with journalistic sources using one as the main landmark: "Los Andes". To contrast and analyze the previous source, local sources "El Otro" and international sources "El Confidencial", "Les Echos" and "El País" were used. The emerging categories that emerged through the analysis were: 1. school: virtuality, inequality, and delegitimization 2. confinement: closing of play spaces and misguided adolescence 3. child health: vulnerability in children as yet- no and 4. femicide in girls and adolescents. The childhood categories were regressive. Childhood and adolescence as "those not yet" and in a modern key, are manifestations that in times of pandemic continue to be sustained by a patriarchal and adult-centered structure, which segregates and excludes children and adolescents by subalternizing it.

Keyword: Pandemics; Childhood; Adults; Stereotypes; Social exclusion

1. INTRODUCCIÓN

A comienzos del año 2020, la población mundial se vió afectada por un virus cuya magnitud de contagio puso en riesgo el estado de salud de sociedad. Debido a esta situación, el 11 de marzo del 2020, la OMS determina que el COVID 19 puede caracterizarse como una pandemia, a causa de los alarmantes niveles de propagación de la enfermedad y por su gravedad.

A partir de esta declaración y por la velocidad en el agravamiento de la situación epidemiológica a escala internacional, el Estado argentino dispuso el ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) el 20 de marzo 2020 y con el fin de proteger la salud pública. El ASPO consistió en el confinamiento de todos/as los/as habitantes de la Nación con excepción de los servicios considerados esenciales: salud, seguridad, comercio que abastecieran la población, entre otros. Esta medida sin precedentes, tuvo un alto aceptación, en principio, por la clase política y los medios masivos de comunicación. La sociedad en su conjunto aterrorizada por el "enemigo invisible" e impredecible, acató en su mayoría la norma, más allá que el Estado disponía de la fuerza pública en caso de no cumplimiento debido a la obligación inalienable de proteger la población (Decreto 297/2020, art. 1-4).

El Estado en su carácter Federal consultó la mayoría de las medidas adoptadas con las provincias a través de reuniones periódicas con los gobernadores. Si bien el ASPO era una disposición compartida por la Nación, las particulares geográficas aportaron cierta singularidad en la recepción de las medidas adoptadas.

Atento a ello, la provincia de Mendoza, debido a las tensiones propias de ser un color político diferente al de Nación, aporta una singular manera de tratar las cotidianeidades en clave geográfica e identitaria. Según datos demográficos, la población de Mendoza cuenta con 1.990.330 habitantes. Asimismo, la composición mayoritaria es de sexo femenino (1.011.147 mujeres frente a 979.191 varones). En cuanto a los grupos sociales según la edad, observamos que la franja etaria de 30 a 64 años es la mayor (40% de la población total). El grupo etario que le sigue son los/as niños/as y adolescentes de 0 a 19 años con el 32% de la población total. Mientras que jóvenes (16%) y viejos (12%) tienen los varemos más bajos en relación a la población total. Por lo tanto, de acuerdo a lo planteado, podemos sintetizar que la población mendocina es predominantemente femenina y la composición etaria plantea una mayoría para los/as adultos/as (dos de cinco) y, en segundo lugar, los niños/as y adolescentes (un tercio de la población total de Mendoza) (INDEC, 2013).

Teniendo presente que la niñez y adolescencia, representa un importante sector en relación a la población total de la provincia, nos preguntamos: ¿Cómo transitaron los/as niños/as y adolescentes el confinamiento en esta geografía? ¿Cuáles fueron las experiencias vividas en pandemia que pudieron ser rescatados por los adultos/as y las instituciones garantes de sus derechos? ¿Qué papel tuvo la corresponsabilidad comunitaria frente a recorte de proximidades frente a la guerra con el virus?

Para cartografiar la matriz de acciones alrededor de las infancias, es importante visibilizar las miradas sociales en torno a la infancia. Es decir, en palabras de Alcubierre Moya (2018) cuál es la construcción de significados en torno a la niñez (tan cambiante como la propia sociedad moderna), aquello que ella llama "representación de la infancia".

Según Ferrán Casas (2005) en investigación sobre las representaciones sociales y las infancias, argumentan que las "infancias que podemos observar a nuestro alrededor son "otra cosa" que las infancias que nos representamos" (p. 41). Por otro lado, y consonancia con lo expresado con

el autor, Fernández Ruiz (2021) realiza un estudio sobre la población infantil y la educación virtual en pandemia, y los caracteriza como "nativos pandémicos". Este concepto de la división conocida entre nativos e inmigrantes digitales proveniente de Prensky (2001). Esta característica estudiada plantea diferencias con las miradas actuales sobre la infancia, atravesamiento diferenciadores y elementos de convergencia entre generaciones.

Esta otredad que representa la infancia para la mirada adulta, ha sido ampliamente estudiada por Manfred Liebel (2018), al plantear que el problema se suscita en el caso de los niños/as, como grupo subalternos, su habla es deslegitimada y en los adolescentes se les considera como "descarados" e "indecorosos" a no ser que respondan a preguntas de los adultos. Es decir, su subalternidad se plantea en la invisilización por medio de falta de rescate de sus voces y también de su deslegitimación cuando se rescata.

Por otro lado, en el trabajo de Bravo-Segal y Villar (2020), que analiza los discursos de los medios de comunicación relacionados con los mayores, plantea que 71.4% presentan de manera desfavorable a los mayores porque los asocian a fallecimientos, deficiencias en la atención residencial y vulnerabilidad extrema. Las representaciones desfavorables contribuyen a generar prácticas discriminatorias hacia estos grupos. En la pandemia, los mayores es uno de los grupos más afectado, ya que suponía un mayor riesgo vital para estos grupos mientras que los niños y adultos jóvenes son proclives a contraer la enfermedad son menos proclives a desarrollarla de manera grave (Bravo-Segal & Villar, 2020).

Es así como los medios de comunicación como usinas y operadores de la visibilidad de diferentes y diferenciadoras temáticas, han influido en el sentir social (Cebrelli y Rodriguez, 2013; Fiochetta, 2020; Bravo-Segal y Villar, 2020). A partir de lo planteado, en este trabajo se buscará identificar y analizar las representaciones sobre la niñez y la adolescencia en pandemia en la prensa local de Mendoza, Argentina.

2. METODOLOGÍA

La metodología utilizada tiene un enfoque cualitativo de corte hermenéutico (Bolívar, 2020; Weiss, 2017). Para ello, se trabajó con fuentes periodística utilizando una como mojón principal: "Los Andes". Para contrastar y analizar la fuente anterior, se utilizaron fuentes locales "El Otro" e internacionales "El Confidencial", "Les Echos" y "El País".

El diario "Los Andes" es un medio local de la provincia de Mendoza Argentina. Este periódico fue fundado por Adolfo Calle el 20 de octubre de 1883 con el fin de "apoyar la campaña política de Rodolfo Zapata como diputado nacional en las elecciones de 1884, permaneció firme y poco a poco se transformó en un diario que se oponía a la prensa oficialista" (Campana, 2014, párr. 8). Se dispone a partir de dos soportes: papel y digital. Su acceso se realiza mediante repositorios digitales del propio diario, y en archivos y bibliotecas públicas de la provincia de Mendoza. Por último, el público al que el diario dirige su interés, se trata de lectores/as de sectores medios y altos y este filtro opera en la construcción de las noticias.

El criterio de selección estuvo orientado por las categorías específicas de nominar a las infancias: alumnos/as, chicos/as, menores, adolescentes, jóvenes, entre otras. Se seleccionaron 22 noticias del domingo de este periódico ya que se trata del día con mayor venta en relación a los demás días (Alcaraz y Madelaine, 2015; Garcimartin, 2015). Asimismo, la selección se procesó mediante el buscador en "Archivos" de la página web del diario: www.losandes.com.ar, y periodo que encuadro esta búsqueda fue del 1 de marzo y finaliza el 31 de diciembre de 2020.

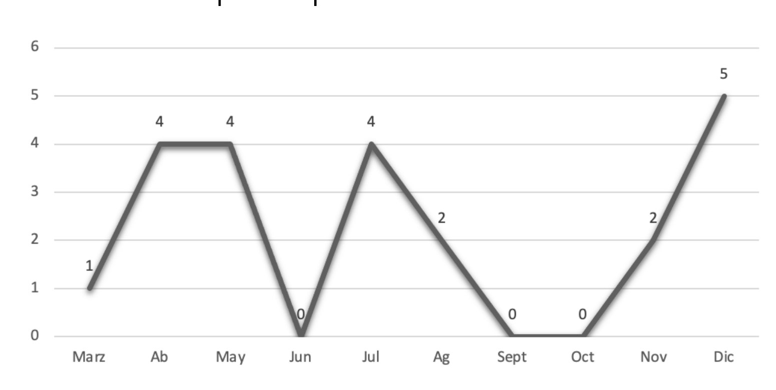
A partir de la selección anterior, se realizará un análisis de contenido tanto de los titulares como de los distintos elementos presente en una noticia (antetítulo, título, copete y contenidos). A su vez, se tendrá presente la jerarquización de las noticias otorgadas por el periódico, de manera tal que la importancia será distinta para las noticias en tapa que para aquellas que se encuentren en una sección interna del diario.

3. RESULTADOS

Las categorías emergentes filtradas a partir de las nominaciones de infancias son: 1. la escuela, 2. el confinamiento, 3. la salud infantil y 4. el femicidio infantil. Estas categorías se distribuyen en distintas temporalidades de aparición y colocadas en diferentes niveles de jerarquización de la información.

En cuanto a la temporalidad, el gráfico N° 1 presenta la frecuencia de aparición de las noticias seleccionadas y los meses en que acontecieron en la prensa local.

Gráfico 1. Tiempo de aparición de noticias sobre infancias



Fuente: elaboración propia a partir de Tabla N°1.

En cuanto a la aparición de noticias sobre infancias, el mes con mayor cantidad de noticias fue diciembre (5), le siguen los meses de abril, mayo y julio con 4 noticias cada uno. Continuando con los meses de menor aparición son los meses de agosto y noviembre con 2 noticias cada uno. Por último, el mes de marzo es el mes con menos noticias (1).

Teniendo presenta las categorías emergentes, en la Tabla N° 1 se podrá apreciar las categorías emergentes y los meses en que aparecieron dichas noticias, podemos decir que la categoría *confinamiento*, es las categorías más relevantes debido al Aislamiento Preventivo Social y Obligatorio (ASPO). La *escuela*, es la categoría con mayor frecuencia de aparición de noticias en el primer semestre, culminando con una única noticia que proyecta novedades para el año siguiente. La *salud infantil*, es una categoría focalizada de acuerdo a las consecuencias o secuelas específicas que puede dejar el COVID en bebés y la frecuencia de noticias comienzan después del hallazgo de dos recién nacidos cuyo testeo fue positivo para COVID. Por último, en cuanto al *femicidio infantil*, el mes de julio y diciembre acontecieron femicidios por los cuales la sociedad mendocina se vio conmovida por estos hechos.

Tabla 1. Categorías emergentes en relación a los meses del 2020

Categorías emergentes	Meses 2020										Totales
	Mar	Abril	May	Jun	Jul	Ag	Sept	Oct	Nov	Dic	
Escuela		2	2		2					1	7
Confinamiento	1	2	2			2			1		8
Salud Infantil					1				1	1	3
Femicidio infantil					1					3	4
Totales	1	4	4		4	2			2	5	22

Fuente: elaboración propia

De acuerdo a la jerarquización mediática de las categorías sobre infancias, hemos encontrado que las noticias en tapa son 11, de las cuales 6 son noticia principal y 5 noticias destacadas. Las noticias en tapa se destacan por ser: a. noticia principal: aquella noticia que tiene centralidad en la primera página del diario; b. noticia destacada: figura en tapa en columna superior, lateral o inferior de la primera página del diario.

Otro nivel de noticia está dado por las noticias que no se encuentra en tapa, sino que se distribuyen en secciones. Las secciones en las que se han encuadrado las categorías son "Sociedad" y "Policiales". La sección "Sociedad" posee la mayoría de las noticias (9) mientras que en la sección "Policiales" solo 2 notas.

Tabla 2. Relevancia de las noticias según las categorías indagadas

Relevancia de la noticia	*Escuela*	*Confinamiento*	*Salud Infantil*	*Femicidio infantil*	Total
Tapa - Noticia principal	2	3		1	6
Tapa - Noticia destacada	4		1		5
Sección Sociedad	1	5	2	1	9
Sección Policial				2	2

Fuente: elaboración propia

De esta manera, podemos destacar cómo en tiempos de confinamiento la mayor cantidad de noticias se plantea en la categoría confinamiento, pero en cuanto a la jerarquización de las mismas, la categoría escuela se plantea con mayor relevancia. Por otro lado, la categoría que tuvo mayor dinamicidad en cuanto a la jerarquización de la situación, es la de femicidio como hecho trágico que trascendió la sección Policiales para presentar como acontecimiento social en la provincia de Mendoza.

En lo próximo, se describirán las categorías según el contenido de las mismas.

3.1 La escuela en pandemia: la era de la virtualidad y la desigualdad

Las escuelas mendocinas comenzaron con el cambio de modalidad de presencial a virtual cuatro días antes del decreto que dictaminó el ASPO (20/3/20). La modalidad de enseñanza mediante educación a distancia comenzó a tener las vicisitudes propias de un cambio estructural hacia la virtualidad en un marco de desigualdad social.

La escuela, en numerosas ocasiones, fue la noticia de tapa en los días de mayor tirada del periódico indagado. En la primera mención, se consultó a la Dirección General de Escuelas (DGE), que destacó que 37.000 niños/as y adolescentes (de un total de 370.000) tenía problemas de conectividad en un sondeo realizado a 55.000 docentes. Ante esta situación resolvieron enviarles cuadernillos con las tareas escolares. Sumado a lo anterior, se plantea que las familias de sectores medios y bajos poseen un dispositivo (celular) para completar las tareas y la comunicación con los docentes. También se plantea, la deficiencia en el acompañamiento de los niños/as y adolescentes con las tareas escolares debido a que la falta de conocimiento específico y necesario en ciertas actividades por parte de los miembros de las familias (De Vita, 2020).

Si bien, en el mes de abril, se destacó la desigualdad presente en los problemas de conectividad en familias de diferentes sectores junto con los problemas surgidos del nivel cultural de las familias en el acompañamiento específico de los saberes transmitidos. En el mes de mayo se trazaron nuevamente las dificultades económicas de las familias asociadas con la conectividad y se sumó un nuevo tema: los problemas vinculados con los niños/as que ingresan a nivel primario.

En la primera nota, se diseñan que los problemas ligados a la inequidad social hacen peligrar la educación virtual. Se plantea que las familias que no tienen WiFi gastan entre $1600 a 2000 pesos en datos de internet, agravándose la situación porque la mayoría tiene celulares con planes prepago. Se informa que la DGE, mediante la plataforma Escuela Digital Mendoza, intenta acortar la brecha digital, específicamente en relación a sectores medios y bajos, aunque plantean que "llegar a todos es una tarea difícil" (Romanello, 2020a). De esta manera, se retorna a un dilema existente con anterioridad a la pandemia, la escuela no logra disminuir las desigualdades sociales en la vehiculización de la enseñanza-aprendizaje (Murrillo, 2016).

En la segunda nota, se plantea el argumento que los/as niños/as de primer grado "son los que más sufren" con esta modalidad (Fayad, 2020). Esta argucia no se sustenta a través de las fuentes consultadas como expondremos a continuación. En primer lugar, una de las entrevistadas plantea que los problemas no están tanto en el nivel primario como en el secundario. A esta contradicción se le suma una segunda que afirma que la modalidad "sirvió para revalorizar el contacto de los estudiantes con sus familias en el devenir educativo" (Fayad, 2020). La construcción de la nota, se conforma por fuentes familiares (padres/madres de niños escolarizados) y funcionarias de la DGE, quienes afirman con el mismo nivel de importancia, lo expuesto anteriormente.

Otra de las particularidades, se visibiliza en la construcción de la representación social: tiempo perdido-educación virtual. Las fuentes consultadas en la nota afirmaban lo siguiente: "Es un tiempo que no se ha perdido. Es recuperable. Seguimos trabajando, sólo que no tan rápido y evitando que todo sea lúdico porque después, cuando vuelvan a clases van a querer seguir jugando", "Creo que no es tiempo perdido. Me parece súper rico lo que se ha logrado [...]", "Para Silvina no es tiempo perdido porque se ha podido observar que en la educación hay una falencia grande en lo afectivo" (Fayad, 2020). Debido a lo expuesto nos preguntamos: la negación del tiempo perdido ¿es una recurrencia del/la entrevistado/a? ¿O realidad la pregunta periodística apuntaba a considerar que la virtualidad es tiempo perdido? De acuerdo con la construcción discursiva de la respuesta, a la negación del "tiempo perdido", se le añaden otras cuestiones como lo afectivo en la relación docente-alumno, en la riqueza de lo logrado hasta ese momento y en la modulación del tiempo más que en la pérdida. ¿Qué tiempo se pierde cuando las familias consultadas están en plena producción de acciones en la creación de lazos entre el conocimiento y la docente que lo viabiliza? ¿De qué maneras las acciones escolares en tiempo de cuarentena tienen menos valor que las acciones escolares en tiempos "normales"? Si nos inclinamos a pensar que es la respuesta a la pregunta del periodista, nos planteamos a continuación: ¿Qué sentidos contiene el constructo:

educación virtual-tiempo perdido? Entre las posibles respuestas se encuentra la deslegitimación de la modalidad virtual mediante el menosprecio del trabajo creativo del docente en tiempos de excepción. También, entre las caras del prisma, podemos decir que la deslegitimación de "lo virtual" en sí mismo, se relaciona con el desdén hacia lo online, la virtualización de las relaciones y contenidos, entre otros elementos. Y sobre esta situación, destacamos las disputas que tiene/tuvo el multimedio en su proceso de transición de diario impreso al contenido online:

> Ayer se cumplió una nueva jornada de protesta sindical en las puertas del diario Los Andes, para exigir la reincorporación inmediata de los ocho trabajadores y trabajadoras despedidos por el Grupo Clarín, el pasado 16 de agosto [del 2017]. (...) reportero gráfico y dos periodistas que intempestivamente, y sin causa laboral, quedaron literalmente en la calle (Yañez, 2017). (Entre corchetes agregado por el autor).

En julio las notas estuvieron orientadas a la incertidumbre del cambio de modalidad de presencial a virtual. En la primera se afirma que la DGE apostaría por la modalidad semipresencial (Toledo, 2020) que consta de diversas modalidades: por turnos, por grupos o burbujas y hasta en lugares que no necesariamente serán los edificios escolares. Se detalla en esta nota que el cambio ha afectado tanto a alumnos/as como docentes, aunque en cuanto a lo digital el beneficio está del lado de los estudiantes que son "nativos digitales". En la segunda nota, presentada a fines de julio, se caracterizó por ser precuela del inicio de clases después del receso. Se plantea el retorno a la virtualidad: "todo será virtual" (Romanello, 2020b) ya que la situación epidemiológica para ese momento no era favorable. La preocupación para los/as docentes giraba en torno a 8000 estudiantes que estaban "poco conectados" o con más de 9 inasistencias mensuales. La desconexión se da por las siguientes razones: "en su zona no hay internet, no tienen un dispositivo para conectarse y les llegan las tareas en fotocopias. O porque les falta el apoyo familiar y les resulta más difícil la virtualidad" (Romanello, 2020b). También se consultó a un funcionario de la DGE que depositó la responsabilidad de la trayectoria escolar en las familias, "algún adulto en el hogar que esté encima de la educación del chico" (Romanello, 2020b). Resulta controvertido retornar a las viejas transferencias de responsabilidades cuando la desigualdad social y digital hacen peligrar la escolarización de los/as niños/as y adolescentes por falta de recursos económicos en tiempos de pandemia. ¿No tener $2000 pesos mensuales para datos es falta de apoyo familiar? ¿Tener un celular por grupo familiar es no estar "encima" del niño/a o adolescentes en momentos de acompañamiento?

Las familias pobres resultan ser responsabilizadas por la trayectoria de los niños/as y adolescentes por parte del discurso estatal meritocrático. Por medio de la crítica, se plantea una linealidad causal donde la falta de recurso se supedita a la carencia de supervisión familiar para el logro educativo.

En diciembre se realizó una consulta a una funcionaria de la DGE quien afirmó que el 2021 las clases serán totalmente presenciales (Mateos, 2020). Esta aseveración la realiza con cierto optimismo y con ganas de volver a la presencialidad. En caso de retornar a la virtualidad, enmarcó la totalidad de responsabilidades en la Nación alegando que la Nación deberá establecer qué docente dará clases y con cuál protocolo se podrá asistir.

A partir de lo planteado anteriormente, y teniendo en cuenta lo expresado por Szulc et al. (2020) al afirmar que la escuela como espacio público destinado a la infancia [...] el cierre de los edificios escolares extrema esa invisibilización [de la infancia], ya que los estados no se han ocupado de generar otros canales de diálogo intergeneracionales" (p. 4). A lo expuesto Poggi, Serra y Carrera (2009 como se citó en Wenk, 2020) agregan que las significaciones culturales provenientes de las modalidades de invisibilización de la infancia o adultocentrismo, en sus diferentes variantes,

son transmitidas a través de la escuela. Podríamos decir que para la infancia la escuela es la posibilidad del ejercicio de su ciudadanía, pero la protección adultista limita estas posibilidades a través del espacio simbólico en que el sitúan las perspectivas de las niñas/os y adolescentes.

Por otro lado, los modos de invisibilización de la infancia no son capital único del ámbito escolar, también el periódico local no rescató la palabra de los/as niños/as y adolescentes en relación a los asuntos que les conciernen. Es así, como los niños/as y adolescentes son "hablados" por la prensa local, al distinguir las imágenes sobre la infancia definidas en torno a la conexión (alumnos conectados-no conectados) y desigualdad tanto a nivel económico como cultural (niños/as de sectores bajos y medio-bajos). Por otro lado, el diario presentó una imagen cargada de presunciones al colocar a los niños/as de primer grado como los más afectados por este cambio de la escuela, donde colocaron a este grupo falazmente en el inicio de la escolarización (se comienza la escolarización en sala de 4 años), buscando incidir en la sensibilidad social ("los chicos de primer grado son los más que sufren") bajo sus propios términos: "la modalidad de enseñanza en casa cuando debería ser en una escuela".

En segundo lugar, si bien, la modalidad de enseñanza es un cambio en la institución escolar, para algunos sectores la modalidad (presencial) era/es "la" institución escolar. La añoranza en la presencialidad, no permite establecer una evaluación crítica sobre la posibilidad real entre una mixtura entre la educación a distancia y la educación de modalidad presencial, en pospandemia. La ortodoxia social critica el cambio en la escuela invitando a volver a la presencialidad mediante la estrategia de la deslegitimación al docente. La defensa del *establishment* se corroboró cuando un periodista de LV10 criticó a los/as docentes en una entrevista a una representante gremial, afirmando que: "A mí me da la impresión de que ustedes quieren la pandemia eterna, quieren la pandemia eterna... Quedarse en sus casas, protestar desde sus casas, panza arriba... Se lo digo respetuosamente..." (Torrez, 2020 como se cita en Redacción El Otro, 2020).

En tercer lugar, la educación a distancia es un obstáculo para los inmigrantes digitales, pero no lo es para los nativos digitales. Según el estudio realizado por Joya Valbuena (2021) los valores, modos de encuentro y expresiones de una cultura se vehiculizan a través de la interacción por parte de las/os adolescentes con los contenidos de las plataformas y aplicaciones. Es decir que la cultura se virtualiza en el mundo adolescente. Quizás, el riesgo de introducir "lo digital" o virtual en las escuelas podría implicar un dilema para los adultos/as más que para los niños/as y adolescentes. Joya Valbuena (2021) afirma que las y los adolescentes, "como sujetos activos de la virtualidad, dejan de ser los "inexpertos" del adultocentrismo y pasan a ser los principales actores de un escenario que les constituye y que pueden agenciar con mayor autonomía que otros espacios de la cotidianidad" (Joya Valbuena, 2021). Transitar la pospandemia sin repensar/reflexionar la modalidad de educar, podríamos calificarlo como un "pérdida de tiempo" valioso.

3.2 El confinamiento y la casa como ámbito ambivalente de seguridad para la infancia

El confinamiento fue una medida sanitaria adoptada por el gobierno argentino mediante el Decreto 297/2020 y consistió en permanecer en las residencias habituales, absteniéndose de recurrir a sus lugares de trabajo, no pudiendo transitar por "rutas, vías y espacios públicos" (Dec. 297/2020). Si bien se trató de una acción preventiva y pertinente para el cuidado de la población recomendada por la OMS, no estuvo absenta de repercusiones en los lazos sociales, en el desbalanceo de las rutinas y en la salud psíquica de la población, es decir los efectos colaterales del confinamiento. Sin embargo, la estrategia del confinamiento ha resultado ser más eficaz que la inmunidad de rebaño, que consiste en que continuar con la vida normal hasta que el contagio del 60% de la población genere los anticuerpos contra el virus (Mayordomo y Moreno, 2020). A continuación,

se analizan la acción esperada después de confinamiento más estricto: las salidas de los/as niños/as y adolescentes.

3.2.1 Las salidas recreativas en niñez y la adolescencia

La salida de la vivienda por parte de niños/as y adolescentes con fines recreativos no tuvo lugar en los titulares del medio masivo consultado. La mención estuvo de la mano de una reinterpretación realizada de una noticia de la agencia TELAM, por parte de la Redacción del diario Los Andes titulada: "Niños acompañados, distanciamiento y horario límite: cómo se podrá salir de paseo" (Redacción LA y TELAM, 2020). El paseo se protocolarizó de la misma manera que los reencuentros familiares. La "breve salida de esparcimiento" consistían en un juego rígido con reglas muy estrictas: 60 min, de día, hasta las 20hs y no alejarse más de 500 metros del domicilio. ¿Qué adjetivos deberían tener los niños/as y adolescentes para este tipo de juego lineal y reglado? Acordamos con Magistris et al. (2020) que la recreación no es matar el tiempo, ni fue un premio después de 37 días de encierro. La recreación, incluso como derecho, debe atenderse con el fin de reducir las desigualdades ya que la diversidad de espacios para desarrollar las actividades no es el mismo para niños/as de sectores medios y altos que para los sectores populares.

Los juegos infantiles de plazas y parques estaban prohibidos según el Decreto N° 352/2020 desde el 19 de marzo en Mendoza capital. Si se rompía la prohibición primero se advertiría y luego, en caso de negativa, se recurrirá a la fuerza pública (adultos) y multa a los adultos responsables (en el caso de los "menores de edad"). La cinta señalizadora de "PELIGRO" fue el decorado de todos los juegos infantiles en las plazas donde estuvieran. ¿Cuál era el fundamento? Evitar la propagación del virus por medio del contagio. El desconcierto de las maneras en que el virus se propagaba instaba a realizar este tipo de prohibiciones. Continuando con los/as autores/as citados, acordamos con la necesidad de repensar lo público desde una perspectiva niña que genere condiciones para el ejercicio protagónico de sus derechos (Magistris et al. 2020).

Por otro lado, los/as adolescentes se resistieron al confinamiento. Teniendo en cuenta, que la adolescencia precisa del encuentro con los pares como parte de su construcción identitaria (Comité de Familia y Salud Mental [S.A.P.], 2020): el *smartphone* no bastaba para ese encuentro. También podemos decir que las casas para algunos/as adolescentes no representan un lugar de cuidado tanto por los "roces" como las violencias que pudieran acontecer (Llobet, 2020). Este dato es apuntado por Marisa Graham, Defensora de los derechos de niño/as y adolescentes, en una entrevista realizada por un periodista del Diario El País:

> En las familias donde ya había violencia hay mujeres y niños conviviendo con un agresor. Hay que tener en cuenta que los violentos y los feminicidas tienen como *modus operandi* el aislamiento de sus víctimas. Y lo que sucede en esta situación extrema es que los factores de protección, como la escuela, no están, y los factores de riesgo, como el aislamiento, aumentan (Rivas Molina, 2020).

Sumado a lo anterior, se plantean otros tipos de violencias como aquellos actos que atentan contra la dignidad y salud integral de niños/as y adolescentes: abusos sexuales y maltrato, entre otros (Magistris, et al., 2020).

El espacio público en tiempos de confinamiento no fue un aliciente para los/as adolescentes. Esto fue lo que sucedió el día viernes 25 de septiembre del 2020 cuando "50 jóvenes se congregaron en la explanada de Casa de Gobierno con un solo reclamo en común: que se les permita patinar en skatepark municipal construido en Parque O'Higgins" (Cuello, 2020) y, luego, sin respuestas estatales, se trasladaron al Parque O'Higgins en la capital de Mendoza. Así fue cómo lo que podría haber sido un reclamo sin intervención policial –al igual que otros reclamos sucedidos en tiempos

de pandemia a través de movilizaciones (por ejemplo "anticuarentenas")– terminó en la detención de 20 adolescentes practicantes de los deportes de: skate, parkour, bici entre otros. La policía reprimió con balas de goma y gas pimienta y los preventores –personal no policial– golpearon a los adolescentes con sus propias patinetas. El propio intendente de capital se manifestó sorprendido ya que, si bien mantenían "un diálogo fluido" -no aclara con quién-, estaban aprovechando la prohibición del uso de este tipo de espacios para hacer obras (Cuello, 2020). ¿Qué motivó al grupo de adolescentes a manifestarse en Casa de Gobierno? ¿Por qué no se consideraron interlocutores válidos de sus propios reclamos a los adolescentes y las autoridades se mantuvieron indiferentes? ¿Qué tensiones se disputan entre los adultos que tienen el monopolio de la violencia estatal y los adolescentes reclamando la apertura de un espacio público después de 183 días de ASPO?

Según Manfred Liebel (2018), "no hablar" para un grupo subalterno no significa que un sujeto no pueda articular sus propias necesidades e intereses, sino que su propio hablar no conduce a un diálogo con la clase hegemónica y nunca es escuchado ni siquiera es considerado por ella. En el caso de los niños/as, como grupo subalternos, su habla es deslegitimada y en los adolescentes se les considera como "descarados" e "indecorosos" a no ser que respondan a preguntas de los adultos.

3.3 La infancia vulnerable: secuelas del COVID-19 en los niños/as.

Según Donzelot (1979) en el siglo XIX se estableció paulatinamente el anclaje directo del médico en la célula familiar. En el siglo XX, después de las guerras mundiales, la salud de infancia comienza a representar un tema en la agenda pública a partir preocupación mundial de la mortalidad, morbimortalidad y pobreza en la infancia observada por los países centrales en los países en vías de desarrollo (Pilotti, 2001). De esta manera, la medicina se alió a las familias en el siglo XIX y la infancia en peligro comenzó a ser preocupación internacional en el siglo XX. La vulnerabilidad de la infancia, como categoría "aún no es..." (Verhellen, 2002), se ancla en la dificultad de pensar la autonomía de los niños/as y adolescentes (Liebel, 2018). Autonomía como posibilidad agencia de este grupo social y distanciado de los modos meritocráticos de pensar la sociedad.

En la provincia de Mendoza, la salud de la niñez recién nacida con COVID-19 positivo, tuvo mayor atención que la niñez y adolescencia en general. De acuerdo al estudio realizado, durante el segundo semestre comenzaron a aparecer con diferente nivel de importancia noticias periodísticas vinculadas al contagio de niños/as en Mendoza. El 5 de julio 2020 en el departamento de San Martín se contagiaron dos bebés con 7 y 23 días cada uno. El nexo epidemiológico se dio por el contacto de estrecho de las enfermeras neonatología quienes dieron positivo previamente (Redacción LA, 2020). La noticia tomó relevancia cuando desde la Dirección de Maternidad e Infancia desde donde se decidió comenzar a realizar un seguimiento de niños/as hasta dos años que hayan nacido infectados, para proporcionarles la salud adecuada y conocer su evolución. También se realizará el seguimiento a mujeres que hayan transitado su embarazo durante la pandemia.

El primer informe expone que de un total 143 mujeres embarazadas que dieron positivo para COVID, "9.3% presentaron comorbilidades siendo las más frecuentes: obesidad, asma, hipertensión y ex fumadoras..." (De Vita, 2020a). Esta cifra se contrasta con otra afirmación aportada por la funcionaria entrevistada: "en el mundo ha habido casos de embarazadas que terminaron en cuidados intensivos. Sin embargo, esto ha estado asociado mayormente a patologías como diabetes, hipertensión, obesidad y en mayores de 40 años" (De Vita, 2020a). Tampoco se observan complicaciones en bebes por COVID, salvo aquellos que han tenido otras enfermedades de base. El seguimiento de recién nacidos y embarazadas generaría los recaudos preventivos necesarios ante secuelas producidas por COVID-19 en esta población.

La última noticia fue 13 de diciembre del 2020 en primera plana y titulan que se: detectan a niños recuperados de Covid-19 que manifiestan secuelas. Son alrededor de 30 a 35 niños en el Hospital Notti con síndrome inflamatorio, que se trata de una secuela post-covid. La médica entrevistada "recalcó que el porcentaje es mínimo entre todos los chicos que tienen Covid-19" (De Vita, 2020b). Asimismo, agrega que "si bien es una enfermedad severa, tiene tratamiento y, en general, evolución favorable" (De Vita, 2020b).

Es importante reafirmar que la preocupación sanitaria por la infancia recién nacida puede generar acciones preventivas para la mortalidad materna e infantil. Sin embargo, las recomendaciones internacionales explicitan que las principales causas de mortalidad materna en el mundo se gestan por pobreza y abortos inseguros (Amnesty International, 2018).

3.4 El femicidio que tuvo cara de niñas y adolescentes.

El confinamiento, como medida de excepción producto del océano pandémico, contribuyó a la protección sanitaria ante un enemigo desconocido, pero en los casos de violencias que acontecen en espacios donde sucede el confinamiento, pudo resultar fatal. En el plano nacional, la Casa del Encuentro aportó los siguientes datos sobre los femicidios transcurridos durante los meses de marzo del 2020 a marzo del 2021: "el marco del ASPO/ DISPO, se produjeron 279 femicidios, 8 travesticidio y 20 femicidios vinculados de varones adultos y niños" (La Casa del Encuentro, 2021).

En el plano provincial según los datos aportados por la referente de MUMALA - Mendoza, Belén Bobba (se realizó una comunicación personal el día 23 de marzo del 2021, con el objetivo de consultar la situación de Femicidios en Mendoza durante el 2020), durante el año 2020 los femicidios fueron 11 de los cuales: 4 son femicidios directos, 3 vinculados con niñas/mujeres, 3 vinculados con niños/varones y 1 travesticidio. Según la edad de las víctimas podemos destacar que, entre femicidios directos y femicidios vinculados, la mayoría son personas menores de edad: Florencia Romano (14 años), Tatiana Guzmán (15 años), Aldana Gonzáles (16 años) y Sheila Ares (10 años). Según la cronología de los femicidios, esta travesía oscura comienza con el femicidio de Tatiana el 18 de julio del 2020 en el departamento de San Rafael y culmina con el femicidio de Florencia el 12 de diciembre del 2020 en el departamento de Maipú. En síntesis, podríamos decir que el femicidio en Mendoza durante la pandemia tiene una sensible inclinación hacia las niñas y adolescentes, abriendo y cerrando la cronología de violencias hacia las mujeres.

Por otro lado, de acuerdo al periódico consultado, los femicidios directos de Tatiana y Florencia tuvieron lugar en el día de mayor tirada del diario: el día "domingo". En el caso de Tatiana, la nota estuvo en la sección de "Policiales" el 18 de julio del 2020 y se tituló de la siguiente manera: *Femicidio de la chica de 15 años en San Rafael: analizan si el detenido es imputable*. Según lo explicitado en la nota Tatiana estuvo 11 días agonizando en el Hospital Schestakow, después que Diego Lea (acusado) le propinara cinco puñaladas después de resistirse a ser abusada sexualmente. Diego Lea era conocido de la familia de Tatiana y el 7 de julio a la tarde entró por la ventana de su vivienda donde consumó el crimen. En cuanto a Florencia, la situación tomó una relevancia diferente ya que "Ni una Menos Mendoza" levantó en las redes sociales la solitud de aparición de Florencia y el mensaje se viralizó. Fueron numerosas las marchas que solicitaban la aparición de Florencia. Después de 14 días de intensa búsqueda, el día 17 de diciembre del 2020, el hermano de Florencia le enviaba un mensaje a través de un video tomado por un periodista del diario Los Andes: "Estamos haciendo todo para que llegues a casa" (Los Andes Diario, 2020, 1m40s) y el abuelo de Florencia solicitaba a la justicia comprometerse con la búsqueda: "no estamos buscando un perrito, estamos buscando a mi nieta, es un ser humano" (Los Andes Diario, 2020, 1m06s). El mismo día a las 13.50hs encuentran en una acequia el cuerpo calcinado de Florencia.

Después del hecho el diario Los Andes dedicó tres notas el día domingo 20 de diciembre del 2020. Dos notas abordaron los detalles de la situación fatal: en la sección "Sociedad" titularon: *Dejaron globos, flores y fotografías en el lugar donde hallaron el cuerpo de Florencia Romano;* y en la sección "Policiales": "*Engaño y muerte: las claves del femicidio de Florencia Romano que estremece a Mendoza*". Ambas notas en distintas secciones orientan la complejidad del tema como un hecho policial que trascendió en un acontecimiento. Sin embargo, la orientación editorial del periódico destacó la relevancia del hecho en su variante política, es decir, la indignación social había producido hechos de violencia contra las instituciones estatales. En las fotografías se puede observar grafitis sobre las paredes de la Legislatura mendocina que decían: "Estado Femicida!!"; después la masiva movilización que tuvo lugar el día sábado. El título en primera plana del diario decía: "El gobierno ya identificó a los que causaron los incidentes" (Torrez, 2020, como citó en Redacción El Otro, 2020). El copete de la nota afirma que una veintena de manifestantes atacó las sedes de los tres poderes y se suma a lo anterior, que el femicidio produce una nueva "grieta" entre oficialismo y PJ. El femicidio es un hecho político, ya que se trata de "la denuncia a la naturalización de la sociedad hacia la violencia sexista" (La Casa del Encuentro, 2020), pero focalizarlo en una disputa electoralista y partidaria, se canaliza en una pelea conocida y no, hacia la búsqueda de un cambio en la estructura social patriarcal.

En cuanto al accionar de las instituciones, según el periódico consultado, se informa que la denuncia realizada el 13 de diciembre al código telefónico de emergencias 911 (CEO Centro Estratégico de Operaciones) por parte de un vecino, al instante en que se escucharon gritos en la casa del supuesto asesino. La operadora telefónica le cortó la comunicación por creer que se trataba de una broma, cuando en realidad se otorgaron todos los datos necesarios para acudir al domicilio (Zavala Tello, 2020). Existía una fuerte crítica hacia la búsqueda realizada por la policía y está refrendado por abuelo de la víctima, quien solicita mayor compromiso en la pesquisa de su nieta. Por último, explicitan que el domicilio donde sucedió la situación se encontraba dos cuadras de la comisaria. Lo cual, en la opinión de la comunidad, hacen que tomar mayor relevancia que el hecho se podría haber evitado. De esta manera, la operadora telefónica del CEO, los policías del rastrillaje y la comisaría cerca del domicilio del asesinato, sumado a las fotos de desconsuelo, impotencia, injusticia, desesperación después de encontrar el cuerpo Florencia en una acequia; determinan la culpabilidad compartida tanto por el acusado como por los actores estatales que no ofrecen el soporte social esperado.

Según lo detallan los datos referidos a las edades de las víctimas, Florencia, Aldana y Tatiana eran adolescentes y Sheila era una niña. Además, y según los datos aportados por las fuentes (La Casa del Encuentro, 2021), el femicidio en pandemia estuvo caracterizado por un mayor porcentaje de niñas y adolescentes. De esta manera, los espacios como la casa se transforman en amenaza para la reproducción de la vida y el cuidado (Llobet, 2020).

Por otro lado, también podríamos destacar que el aparato estatal y mediático, gestionan las miradas (Cebrelli & Rodríguez, 2013) de los ciudadanos/as a través de la invisibilización de la infancia como víctima de femicidio, emplazadores de los sentires sociales caratulando en la tapa del diario los incidentes más que el hecho que lo motivó, tal como lo expresa Fiochetta (2020) en las marchas Ni Una Menos, y por último, reproduciendo la estructura patriarcal por medio de acciones y omisiones al momento de advertencias frente a los posibles caso de violencias.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El presente estudio tenía como objetivo identificar y analizar las representaciones sobre la niñez y la adolescencia en pandemia en la prensa local de Mendoza, Argentina.

Los resultados demuestran que la infancia no solo es invisibilizada, sino que, regresivamente, retorna imágenes que se pretenden superar: la infancia moderna. Esta, a diferencia de la adultez, está relegada al espacio privado, cercana a la naturaleza más que a la cultura, tiene un fuerte componente irracional, es dependiente, incompetente y pasiva y, además, se desarrolla a través del juego (Prout 2005 como se citó en Liebel, 2018). Este tipo de representación coloca a la adultez en el centro de la evolución, donde la niñez es incompletud y la vejez es la espera paciente de la muerte.

La escuela y la familia como instituciones se vieron afectadas por las medidas sanitarias. La escuela permaneció cerrada y las viviendas se constituyeron en aulas. Es así como 636.000 niños/as y adolescentes estuvieron confinados/as haciendo tareas, pero también ayudando a sus padres/madres y con especial hincapié en las madres puesto que son las mujeres en las que recae la tarea de cuidado. Esta cotidianeidad femenina y cuidadora cargada de erosión no estuvo en la primera plana del periódico cuyo público preferencial son las familias de sectores medios y altos. La ortodoxia local invisibiliza también el cuidado en niños/as y adolescentes que cuidaban de sus hermanos/as, padres, madres y abuelos/as en caso de enfermedad y salud.

La crítica del *establishment* se dirigió a la modalidad de enseñanza virtual, cargando su crítica sobre los/as docentes, desconociendo el trabajo de los/as mismos/as realizado en el tiempo de modalidad virtual. A su vez, la configuración del constructo "pérdida de tiempo-educación virtual" es analogar la virtualidad a tiempo libre. De esta manera, la estigmación del/la docente como "vago/a" no se hizo esperar acusando a los/as docentes, desde la prensa local de eternizar la pandemia para "quedarse en sus casas, protestar desde sus casas, panza arriba" (Redacción El Otro, 2020). La estigmatización de los/as docentes es ante todo dañar el tejido social en sus soportes primarios.

Continuando con lo anterior, la modalidad virtual y la virtualidad en sí, es territorio de los nativos digitales (Prensky, 2001), de manera que, el movimiento realizado por la escuela –a través de los/as docentes- de lo presencial a lo virtual, podría capitalizarse como un modo de dialogo intergeneracional y de generación de nuevos espacios de intercambio (Szulc et all., 2020). Reflexionar sobre este aspecto, sería una oportunidad de conectar con aquello que los/as adolescentes y los niños/as consideran como "habitual" (Fernández Ruiz, 2021).

En el caso de las violencias hacia las niñas y las adolescentes, en el Estado local, tuvo una fuerte impronta patriarcal, sustentados por la ortodoxia mediática y política. Es por ello, que la sociedad se revela ante las instituciones estatales locales que se ausentaron u obstaculizaron los pedidos de ayuda y de protección hacia las niñas y mujeres. A pesar de ello, nos preguntamos lo siguiente ¿Qué categorías vinculadas a las mujeres han retrocedido debido a la pandemia? ¿Se han profundizado los vínculos violentos? ¿Se han ampliado las tareas de cuidado? ¿Los trabajos precarios de las mujeres han tenido mayor desvinculación laboral, debido a la caída de la economía? ¿Qué implica que el femicidio suceda después/durante el año de pandemia? ¿Por qué la mayor cantidad de femicidio directos y vinculados fue de niñas y adolescentes? Son preguntas que deberán retomarse por otras investigadoras/es y en otros estudios.

Las categorías de infancia regresivas se visibilizaron en el destino otorgado a la niñez y adolescencia en pandemia: el espacio privado (Llobet, 2020). Las imágenes referentes a la infancia moderna cuyo lugar o destino era el espacio privado. Los espacios públicos como paseos y plazas se constituyeron en prohibidos, sin tener presente la postergación del ejercicio del derecho de ciudadanía infantil. En el momento en el que el espacio público, ya no era un lugar prohibido, continuó la postergación. En el caso de la adolescencia local que decidió reclamar ante el Estado por la apertura del Parque O'Higgins (Cuello, 2020), obtuvo una respuesta violenta debido la

deslegitimación de la voz adolescente y el silenciamiento represivo por parte del adulto Estado Municipal (Liebel, 2018).

Por otro lado, entendemos que la pandemia continuó silenciando la voz de los niños/as y adolescentes. En el caso de los/as adolescentes, el rompimiento de las restricciones sociales, constituye un fenómeno a estudiar. Comenzando por las relaciones entre el Estado y la adolescencia: ¿se sienten representados/as por los funcionarios y funcionarias políticas en cualquier polo partidario? Continuando por la educación sexual integral como herramienta aprendizaje y comprensión de sí y los demás, si estuviera correctamente ejecutada ¿sería un modo de contenerlos/as? La voz de las adolescencias ¿Qué tensiones compromete al interior de las fuerzas de seguridad? ¿Qué significa para un/a policía adulto/a no ser obedecido/a por un/a adolescente?

En cuanto a las limitaciones del proceso de investigación, podemos destacar que: si bien, se han podido configurar conclusiones solo extensibles al corpus seleccionado, se podría ampliar la selección teniendo presente estas dos sugerencias: 1. seleccionar más de un periódico local o nacional que permita diálogos entre las categorías emergidas, y 2. extender la selección de categorías a todos los días de la semana y no solo al domingo, lo cual podría brindar la trayectoria de las categorías en el transcurso de la semana. A su vez, es importante mencionar, que el archivo digital del diario es incompleto en cuanto a las tapas de diario que sube a su repositorio, así como, con la lectura exclusiva de las noticias para suscriptores/as del diario, cerrando la posibilidad de la lectura al público general. Ante ello, se realizó la búsqueda en el diario, la suscripción al diario al mismo y se investigó aleatoriamente por medio de diferentes buscadores generales de la web.

Por último, el femicidio de niñas y adolescentes, tanto directo como indirecto, es un tema a indagar con mayor profundidad. En este espacio, se ha presentado el fenómeno como una problemática asociada a la niñez y adolescencia, desde el cual es necesario investigar y generar medidas que atiendan a esta posibilidad real de terminar con la vida no solo de las mujeres adultas sino de las niñas y adolescentes.

Para finalizar, la invisibilización de la infancia es un dispositivo complejo que opera como una tecnología de exclusión social desde lo simbólico. La ausencia de las voces infantiles, de las infancias pobres y la punición sobre la palabra adolescente, reproducen experiencias de niñez y adolescencia donde la ciudadanía continúa siendo un ideal. La niñez y adolescencia como "los aún no" (Verhellen, 2002) y en clave moderna (Prout, 2005), son manifestaciones que en tiempos de pandemia se profundizaron, siendo sostenidas por la estructura patriarcal y adultocéntrica vigente. Esta regresión de categorías segrega, excluye y violenta a la niñez y adolescencia subalternizandola o provocando desenlaces fatales.

REFERENCIAS

Alcaraz, M., y Madelaine, N. (1 de octubre del 2015). Comment le week-end est devenu un temps fort des quotidiens. *Les Echos*. https://cutt.ly/smrF9Xs

Alcubierre Moya, B. (2018). De la historia de la infancia a la historia del niño como representación. En L. C. Lionetti, *La historia de las infancias en América Latina*. (pp. 15-32). Conicet, IGEHS.

Amnesty International (2018) Argentina: informe al Comité de los Derechos del niño de la ONU. 78th Session, 14 may-1 june 2018. London. https://www.amnesty.org/download/Documents/AMR1382552018SPANISH.pdf

Bolívar, A. (2020). Análisis del discurso y hermenéutica como métodos en la interpretación de textos. *Interpretatio. Revista de hermenéutica*, 5(1), 17-34.

Bravo-Segal, S., & Villar, F. (2020). La representación de los mayores en los medios durante la pandemia COVID-19: ¿hacia un refuerzo del edadismo? *Revista Española de Geriatría y Gerontología, 55*(5), 266-271. https://doi.org/10.1016/j.regg.2020.06.002

Campana, C. (6 de julio del 2014). Adolfo Calle, el otro cuyano alborotador. *Los Andes*. https://losandes.com.ar/Adolfo-calle-el-otro-cuyano-alborotador/

Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y sociedad, 43*(1), 27-42.

Cebrelli, A., & Rodríguez, M. G. (2013). ¿Puede (in)visibilizarse el subalterno? Algunas reflexiones sobre representaciones y medios. *Revista Tram[p]as de la comunicación y la cultura (76)*, 89-99. https://cutt.ly/rmt9y46

Comité de Familia y salud mental (2020) *El estado emocional de las/os niñas/os y adolescentes a más de un mes del aislamiento social, preventivo y obligatorio*. [SAP] Sociedad Argentina de Pediatría. https://cutt.ly/omt7ecO

Cuello, R. (26 de septiembre del 2020). La marcha de skaters que terminó en máxima violencia: citarán a los preventores. *Los Andes*. https://cutt.ly/dmt7q89

De Vita, V. (1 de noviembre del 2020a). Estudiarán a embarazadas y recién nacidos con Covid-19 en Mendoza para medir efectos. *Los Andes*. https://cutt.ly/emytG79

De Vita, V. (13 de diciembre del 2020b). Detectan que niños recuperados de Covid 19 manifiestan secuelas cardiovasculares. *Los Andes*. https://cutt.ly/Jmyt2gx

De Vita, V. (5 de abril del 2020) Hay 37 mil chicos sin acceso a Internet para hacer las tareas en casa. *Los Andes*. https://cutt.ly/xmt49nM

Decreto 297 de 2020 [Presidencia de la Nación Argentina]. Por medio del cual se expide Aislamiento Social Preventivo Y Obligatorio, 19 de marzo de 2020. B.O. No. 34334.

Decreto 352 de 2020 [Intendencia de la Capital de Mendoza, Argentina]. Por medio del cual se prohíbe el uso de juegos y ejercitadores en paseos, parques y plazas en la provincia de Mendoza, 19 de marzo del 2020.

Donzelot, J. (1979). *La policía de las familias*. Ed. *Pre-textos*

Fayad, F. (10 de mayo de 2020) Alumnos de primer grado, los que más sufren los problemas de la escuela a distancia. *Los Andes*. https://cutt.ly/Emt40TT

Fernández-Ruiz, M. R. (2021). Nativos pandémicos: la educación virtual en Educación Infantil durante el confinamiento por COVID-19. *Estudios sobre Educación*. 10.15581/004.41.010

Fiochetta, M. (2020). Las manifestaciones de Ni Una Menos a través de los diarios argentinos. En E. Rodríguez Agüero, & N. Encinas, *Feminismos en la comunicación: medios, redes y artivismo al calor de la cuarta ola* (págs. 65-84). Universidad Nacional de Cuyo. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado.

Garcimartin, M. (5 de octubre del 2015) El fin de semana es el gran aliado del periódico impreso. *Media-Tics: información para gestionar el futuro*. https://cutt.ly/Mmt32mk

INDEC (2013) *Proyecciones provinciales de población por sexo y grupo de edad 2010-2040*. Serie análisis demográfico N° 36. Instituto Nacional de Estadística y Censos.

Joya Valbuena, D. (2021) "'Nosotros nacimos con esto'": una aproximación a la virtualidad en la cotidianidad juvenil". *Trabajo Social 23* (1): 129-151. doi: https://doi.org/10.15446/ts.v23n1.88097

La Casa del Encuentro [@la.delencuentro]. (20 de Marzo de 2021). *20 de marzo 2021 En Argentina Periodo ASPO/DISPO. 279 femicidios, 8 transfemicidios y 20 femicidios vinculados de varones*. [Flyer adjunto] Facebook: https://cutt.ly/xmrGdkp

Liebel, M. (2018). *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*. Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes (IFEJANT).

Llobet, V. (2020). El encierro de los niños y la distribución desigual de la precariedad. *Sociedad e Infancias*, *4*, 283-284. https://doi.org/10.5209/soci.69632

Los Andes Diario. (s.f). Desesperado pedido de familiares de la adolescente desaparecida Florencia Romano [Archivo de Video]. Youtube. https://youtu.be/LE9RNg0Vb28

Magistris, G., Macri, L., Morales, S., Vitale, L. y Almirón, G. (2020) Adultocentrismo y pandemia: qué lugar tienen las infancias. *Riberas. Revista de la Universidad Nacional de Rosario*. https://cutt.ly/Rmt863A

Mateos, P. (6 de diciembre de 2020) Con la vista puesta en 2021, la DGE apuesta a las clases totalmente presenciales. *Los Andes*. https://cutt.ly/Imt8o7G

Mayordomo, C. y Moreno, S. (2020) De la inmunidad al confinamiento: dos paradigmas de una misma crisis. *Más Poder Local. 41,* pp. 42-43.

Murillo, F. J. (2016). Midiendo la Segregación Escolar en América Latina. Un Análisis Metodológico utilizando el TERCE. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *14*(4),33-60. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55149101003

Pilotti, F. J. (2001). *Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño: el contexto del texto*. Cepal.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, part 1. *On the horizon, 9*(5), 1-6.

Redacción El Otro (10 de noviembre de 2020) Dale, hablemos de libertad de expresión. *Diario El Otro*. https://elotro.com.ar/dale-hablemos-de-libertad-de-expresion/

Redacción LA (26 de abril de 2020). Suárez autorizó las "salidas recreativas" en toda Mendoza: qué se podrá hacer y dónde *Los Andes*. https://cutt.ly/Rmt4tvu

Redacción LA y TELAM (26 de abril de 2020) Niños acompañados, distanciamiento y horario límite: cómo se podrá salir de paseo. *Los Andes*. https://cutt.ly/Wmt4LSS

Rivas Molina, F. (4 de mayo del 2020). Maltrato infantil, la amenaza silenciosa de la cuarentena en Argentina. *El País*. https://elpais.com/elpais/2020/04/29/planeta_futuro/1588161588_087511

Romanello, C. (24 de mayo de 2020a) Familias mendocinas gastan unos $1.600por mes para tener datos y cumplir con la escuela. *Los Andes*. https://cutt.ly/amt4J19

Romanello, C. (26 de julio de 2020b) Empiezan las clases y se apuesta con todo a lo virtual. *Los Andes*. https://cutt.ly/cmt4Fq9

Szulc, A., Hecht, A., Enriz, N., García Palacios, M., Guemureman, S., Leavy, M. P., Varela, M., Cantore, A., Aveleyra, R., Morales, S., Frasco Zuker, L., Shabel, P., Taruselli, M., Aliata, S. y Parodi, C. (2020) Cuidado y escolarización de las infancias argentinas en tiempos de pandemia / Cura i escolarització de les infàncies argentines en temps de pandèmia. *Revista AFIN*. 126. pp. 1-8 https://ddd.uab.cat/pub/afin/afinSPA/afin_a2021m1n126iSPA.pdf

Toledo, F. (5 de julio de 2020). No habrá clases normales en Mendoza en lo que queda del año. *Los Andes*. https://cutt.ly/lmt4mFE

Verhellen, E. (2002). *La Convención Sobre Los Derechos Del Nino: transfondo, Motivos, Estrategias, Temas Principlales*. Garant.

Weiss, E. (2018). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. En J. Hernández González y E. Weiss, *Investigaciones educativas*, (pp. 63-79). Bonilla Artigas Editores.

Wenk, E. R. (2021). El adultocentrismo en las decisiones judiciales cordobesas sobre asuntos que involucran a la niñez y adolescencia. *Revista Argumentos. Estudios Transdisciplinarios Sobre Culturas Jurídicas Y Administración De Justicia, (10),* 115-132. https://cutt.ly/Pmt4h8K

Yañez, C. (24 de agosto del 2017) Diario Los Andes: el relato de los despedidos. *El Otro*. https://elotro.com.ar/diario-los-andes-el-relato-de-los-despedidos/

Zavala Tello, I. (13 de febrero del 2021) A dos meses del femicidio de Florencia Romano, elevaron la causa a juicio las pruebas que acorralan a Arancibia*. Los Andes*. https://cutt.ly/emyyXWr

---

AUTOR

José María Vitaliti. Doctorando en Ciencias Humanas y Sociales por la Universidad Nacional de Quilmes. Becario Doctoral del Consejo Nacional de investigaciones científicas y tecnológicas (CONICET). Licenciado en Minoridad y Familia por la Universidad del Aconcagua. Profesor titular de la cátedra de Estudios de Infancias en la Universidad del Aconcagua en provincia de Mendoza Argentina.

Conflicto de intereses

El autor informa ningún conflicto de interés posible.

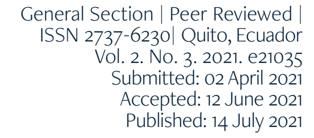
Financiamiento

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimientos

N/A





General Section | Peer Reviewed |
ISSN 2737-6230| Quito, Ecuador
Vol. 2. No. 3. 2021. e21035
Submitted: 02 April 2021
Accepted: 12 June 2021
Published: 14 July 2021

Literatura y feminismo: cuerpos, violencia y territorio en la poesía de Francesca Gargallo

Literature and feminism: bodies, violence and territory in Francesca Gargallo's poetry

Juan Lautaro Castro
Universidad Nacional de San Juan - Argentina
San Juan, Argentina
juanlautarocastro@gmail.com

RESUMEN

Este artículo se propone analizar la denuncia ante la violencia contra las mujeres en el poema "Congo, Bosnia, Ciudad Juárez" de Francesca Gargallo a partir de la relación entre la práctica escritural y la militancia feminista de la autora. Por ello, se busca demostrar que a través de la escritura poética de la autora se evidencia un reclamo propio del feminismo que pone en debate diferentes manifestaciones violentas que atentan contra las mujeres para denunciarlas. Así, el poema resulta un dispositivo de crítica con el que Gargallo interviene en los discursos sobre las problemáticas de género, del territorio y del terrorismo patriarcal que sitúan a los cuerpos femeninos como espacios de conquistas, los cuales significan la tragedia de los femicidios. Para ello, en el desarrollo del artículo, a través del análisis del discurso poético de las dimensiones sintáctica, fónica, semántica y pragmática del texto, se realiza un recorrido por tópicos como el cuerpo, la violencia y la territorialidad, temas que caracterizan la escritura de la autora. Finalmente, se concluye que la literatura y el feminismo son prácticas socioculturales que definen el proyecto estético-político de Francesca Gargallo y que, en su trayectoria, hablar de escritura y militancia es referirse a un mismo modo de leer y comprender la situación de las mujeres.

Palabras claves: Francesca Gargallo; feminismo; denuncia; poesía; análisis literario

ABSTRACT

This article aims to analyze the complaint about violence against women in "Congo, Bosnia, Ciudad Juárez" poem by Francesca Gargallo based on the relationship between scriptural practice and the author's feminist militancy. It was proposed to show that through the author's poetic writing there is evidenced a feminist claim that discusses different violent manifestations against women. Thus, the poem turns out to be a critical device where the poet intervenes on problems of gender, territory, and patriarchal terrorism that place female bodies as spaces of conquest and that signify the tragedy of femicides discourses. For this, in the development of the article and through the analysis of the poetic discourse of the syntactic, phonic, semantic, and pragmatic dimensions, a tour through topics such as the body, violence, and territoriality that characterize the author is made. Finally, it concluded that literature and feminism are socio-cultural practices that define the Francesca Gargallo aesthetic-political project that her career tells us that talking about writing and militancy is the same thing as reading and understanding the women's situation.

Keywords: Francesca Gargallo; feminism; complaint; poetry; literary analysis







1. Introducción

Este trabajo se propone como una lectura, inscripta en el cruce entre la crítica y los estudios de género, sobre la poética de Francesca Gargallo a partir de la pregunta por los vínculos entre su militancia feminista y el espacio de la creación literaria. La poesía de Gargallo resulta un importante espacio de visibilización en tanto a través de la literatura se realiza una denuncia sobre la violencia contra las mujeres. Por ello, en este artículo se considera que la escritura poética de la autora responde a las diversas y nuevas formas de expresión del feminismo actual que, a través del arte, la educación, la cultura, la militancia o la política realzan las acusaciones ante el maltrato contra las mujeres.

En principio es importante señalar que para Gargallo (2014) el feminismo se entiende como una ética, un modo del reconocimiento de la otredad, noción que se materializa en su escritura literaria. Para ella, “ser el otro” significa ser una minoría que no es numérica sino ideológica, es decir, ser alguien minorizado, disminuido, definido. En definitiva, el otro es alguien borroso, siempre desprovisto del presente porque es excluido de la historia activa y reconocible.

De este modo, la autora se asume y reconoce como feminista porque el otro (y la otra) es alguien que le interesa y reconoce. Además, como feminista, presta atención a ese “alguien que tiene una identidad negada a partir de que se le niegan la lengua, la historia, los intereses construidos, las diferencias esencializadas” (2014, p.10). Tal es la situación de las mujeres según Gargallo, sobre todo, ante las desigualdades e injusticias del sistema patriarcal en sociedades de naciones que son “otrorizadas”, es decir, países donde se superpone colonialismo y problemáticas de género (Lugones, 2008). Desde esta intersección, Gargallo plantea un vínculo entre el ser mujer y el ser nacional.

La escritora cuestiona la situación de las mujeres en aquellas naciones otrorizadas, a las que caracteriza como “infantilizadas, segregadas, marginadas, escondidas, convertidas en la excepción ante una sociedad hegemónica que se autoidentifica con el sujeto universal del derecho y la historia” (2014, p. 11). En este estudio, se pone de manifiesto que tal preocupación se hace presente en la poesía de Gargallo quien desde su escritura se reconoce feminista. Sin embargo, para ella la noción de “feminismo” se enfrenta a un problema de traducción. Entonces, aclara:

> ¿Qué es el feminismo? ¿Una teorización liberal sobre la abstracta igualdad de las mujeres y los hombres o la búsqueda concreta emprendida por las mujeres para el bienestar de las mujeres y en diálogo entre sí para destejer los símbolos y prácticas sociales que las ubican en un lugar secundario, con menos derechos y una valoración menor que los hombres? Si la palabra feminismo traduce la segunda idea, entonces hay tantos feminismos cuantas formas de construcción política de mujeres existen. En cada pueblo, desde precisas prácticas de reconocimiento de los propios valores (2014, p.11).

Por otro lado, respecto a los vínculos entre feminismo y crítica literaria, es necesario remitirse a distintas teóricas que insisten en pensar al patriarcado como una forma de dominación que se sostiene no solamente sobre la base de un sistema de propiedad privada, sino también sobre un régimen de propiedad lingüística y cultural en la que lo masculino se impone como signo totalizante (Colaizzi, 1990; Cixous, 1995; Richard, 2009).

Frente a esta situación, es posible advertir dentro de la crítica feminista un uso poético del lenguaje como estrategia para desmontar los signos que se inscriben sobre el cuerpo de los sujetos feminizados (Richard, 2009). Así, en el caso de las prácticas literarias, esto se traduce en

una exploración estética que "[...] punza en la escritura y tuerce las leyes de la gramática para dar lugar a cuerpos y experiencias diversas" (Cabrera, 2020, p. 3).

De acuerdo con lo anterior, en el presente artículo se considera que la práctica literaria de Gargallo evidencia una forma de hacer presente en su escritura los discursos y los reclamos del feminismo. Así, su poesía responde a una tradición de literatura escrita por mujeres que como antecedente han hecho del discurso literario una forma de visibilizar la situación política del sujeto femenino, en distintos países y en distintas épocas. En esa línea se inscriben escritoras como Virginia Woolf, Sor Juana Inés de la Cruz, Margaret Atwood, Alice Walker, Gabriela Mistral, Doris Lessing, entre otras.

Entonces, por lo referido y desde una concepción diversa y el reconocimiento de la otredad se piensa al feminismo y a la escritura como prácticas de reconocimiento de los propios valores que en la poesía de Gargallo se patentan en la preocupación por temas que hacen a la subjetividad femenina y las relaciones de poder como sucede en particular con su poema "Congo, Bosnia, Ciudad Juárez". La poeta escribe sobre temas que aparecen y se relacionan de forma mancomunada dentro sistemas de opresión: el patriarcado y el capitalismo.

Entonces, este artículo persigue como objetivo general demostrar cómo a través de la literatura de Gargallo se potencia su voz como militante del movimiento de mujeres para hacer de su escritura un espacio de denuncia contra la violencia. Asimismo, se considera que el poema seleccionado resulta una manifestación de los posibles vínculos entre la práctica literaria y el movimiento feminista.

2. Metodología

Para llevar a cabo un acercamiento a la poesía de Gargallo, se parte de la elección y análisis del texto "Congo Bosnia, Ciudad Juárez" desde una perspectiva teórico-metodológica que indaga en los vínculos entre escritura y militancia. El poema es parte de la antología poética de Gargallo titulada "Se prepara a la lluvia la tarde" y publicada en 2011. La elección de dicho poema está vinculada a la consideración de que el mismo representa grandes aspectos de la poesía visceral de Gargallo y entabla lazos entre el discurso literario y el discurso feminista. Así, "Congo, Bosnia, Ciudad Juárez" ilustra la intención de la autora de poner en evidencia maltratos y asesinatos contra las mujeres a través de una poética fundada en la vivencia y la experiencia. La escritora presenta en su poema un universo dominado por la violencia y la muerte que encuentra su correlato en las víctimas reales de los femicidios.

Por lo dicho anteriormente, para abordar la lectura del poema se recuperan los aportes de Mijaíl Bajtín (1982) sobre la relación entre literatura y sociedad. De acuerdo con la idea bajtiniana, la literatura de Gargallo puede ser pensada desde la metáfora del laboratorio social que "ha permitido pensar los alcances de la práctica literaria en tanto mediación que refracta y lee síntomas sociales, tanto aquellos que hablan (o silencian) malestares de una época como aquellos que están en germen" (Simón, 2018, p. 6).

Por otra parte, para llevar a cabo el análisis del poema se parte de la caracterización del discurso literario como una compleja red de prácticas significantes social e históricamente situadas (Maingueneau, 2018), lo que permite asumir una lectura interpretativa del poema con la necesidad de explicitar su significado implícito o connotativo. Al respecto, Iber Verdugo advierte la necesidad de articular herramientas provenientes del análisis estructural del texto con una perspectiva semiótico-discursiva que atienda al:

> [...] sistema de interincidencias de elementos y unidades, procurando recuperar su valor actual en cada discurso, sus proyecciones y componentes semánticos; y las direcciones establecidas que producen el efecto de significado del acto de habla –del poema-, en el cual los lexemas, por ejemplo, se realizan en sememas, y estos se organizan en un sistema de cadenas o redes sémicas, isotopías, y de semiosis ilimitadas (1982, p.40).

Según esta formulación metodológica, se asume la conceptualización del poema como un signo que funciona en un proceso social de constante actualización denominado semiosis (Parret, 1993; Saint André y Rolón, 2002). Por esto, en el presente artículo se sistematiza el análisis del poema a partir de las diferentes operaciones involucradas en el proceso al distinguirse cuatro planos del signo/poema: sintáctico, fónico, semántico y pragmático. El análisis de cada plano tiene como propósito focalizar en el vínculo entre la construcción del poema y las referencias a problemáticas sociales que se denuncian desde una perspectiva feminista, pues la poesía de Gargallo está anclada a un contexto histórico en el cual el feminismo se entrecruza con valoraciones y discursos sobre la sociedad y la cultura en clave latinoamericana, entre otras.

Por ello, en este artículo se adopta una perspectiva teórica feminista para observar la puesta en juego de signos que se debaten y resignifican en cuestionamientos presentes en la crítica que realiza la autora al complejizar categorías como el cuerpo, la territorialidad y la identidad desde su militancia y su escritura. En ese sentido, se recupera la conceptualización de Nelly Richard (2009) sobre la crítica feminista como una forma de crítica cultural. En palabras de la autora:

> La crítica cultural encuentra en la crítica feminista el modelo de una “diferencia situada” cuyos tránsitos por los mundos cruzados del activismo teórico-académico, de la militancia social y de la creación estética, la llevan a alternar registros de la voz y posiciones subjetivas siempre variadas y variables (Richard, 2009, p. 84).

De acuerdo con lo indicado, se ha organizado el trabajo a partir del recorrido por los cuatro planos atendiendo a los tópicos que hacen al poema una representación de las ideas de Gargallo sobre la violencia de género y la relación cuerpo-territorio.

3. Desarrollo

El poema “Congo, Bosnia, Ciudad Juárez” de Gargallo habilita una lectura de la relación entre el ataque y asesinato a los cuerpos de las mujeres con la hostilidad del territorio y la indiferencia ante el crimen. En este sentido, el poema recorre los tópicos de la violencia, la muerte, el sufrimiento de las mujeres e invita a leerlo en clave feminista sobre la dignidad de los cuerpos que aparecen como territorios de guerra, es decir, cuerpos-víctimas del sistema patriarcal y sus prácticas socialmente naturalizadas.

“Congo, Bosnia, Ciudad Juárez” es un poema que ya desde su título enfrenta a los lectores y lectoras con la noción de territorialidad y Nación. Gargallo ha dado como título al poema una enumeración de tres territorios donde la violencia contra las mujeres alcanza altos niveles de crueldad e impunidad. Los tres espacios conforman un triángulo en el que cada ápice encuentra su localización en tres continentes diferentes esparcidos en la geografía mundial: Congo en África, Bosnia en Europa y Ciudad Juárez en América Latina. En el poema se pueden ubicar los rastros y señales de la violencia que se dispersa contra las mujeres en todos los espacios del planeta.

Desde África hasta Cuidad Juárez en México, Francesca Gargallo traza líneas y redes de la violencia que recorren los territorios hasta encontrarse con el sujeto femenino, individual y colectivo. En la enumeración que le da nombre al poema hay, además, una intensificación decreciente. Es decir,

Gargallo parte desde dos naciones, la República Democrática del Congo y Bosnia y Herzegovina (país de la península balcánica en el sureste de Europa) hasta llegar a Ciudad Juárez, metrópoli mexicana geolocalizada en el límite internacional con Estados Unidos.

La elección de esos tres territorios no es inocente respecto al contenido del poema ya que, al igual que en muchos otros espacios del globo, en el caso de los países Congo y Bosnia se han llevado a cabo femigenocidios. Resulta importante considerar que, en momentos de guerra y sumisión, en ambos lugares las mujeres sufren y han sufrido los crímenes de la violencia sexual que hace de sus cuerpos motines de combate y objetos de dominación. Al respecto, sobre la noción de femigenocidio, Rita Segato (2011) reserva el término:

> [...] Para los crímenes que, por su cualidad de sistemáticos e impersonales, tienen por objetivo específico la destrucción de las mujeres (y los hombres feminizados) solamente por ser mujeres y sin posibilidad de personalizar o individualizar ni el móvil de la autoría ni la relación entre perpetrador y víctima (p. 7).

En Ciudad Juárez la situación es igualmente similar. Precisamente, de acuerdo con Segato este es "un lugar emblemático del sufrimiento de las mujeres. Allí, más que en cualquier otro lugar, se vuelve real el lema "cuerpo de mujer: peligro de muerte"" (2013, p.11).

Frente a esta situación aparecen algunos interrogantes sobre por qué cuando un Estado se enfrenta a otro u a cualquier otra organización como el narcotráfico y el crimen organizado el cuerpo de la mujer aparece como un "campo de batalla". Sobre lo mencionado, Margaret Atwood ofrece una respuesta valiosa en el prólogo a su novela "El cuento de la criada". Según la autora, esto sucede:

> Porque en la vida real las mujeres son interesantes e importantes. No son un subproducto de la naturaleza, no representan un papel secundario en el destino de la humanidad, y eso lo han sabido todas las sociedades. Sin mujeres capaces de dar a luz, la población humana se extinguiría. Por eso las violaciones masivas y el asesinato de mujeres, chicas y niñas ha sido una característica común de las guerras genocidas, o de cualquier acción destinada a someter y explotar a una población. [...] El control de las mujeres y sus descendientes ha sido la piedra de toque de todo régimen represivo de este planeta (2018, p.16).

Según lo dicho, es posible afirmar que la diáspora de los femicidios en los espacios elegidos por Gargallo permite relacionar la problemática de la violencia sexual y territorial con el contenido del poema, en cada una de sus dimensiones: sintáctica, fónica, semántica y pragmática.

3.1 Sintaxis de la violencia contra las mujeres: la estructura estrófica y las unidades sintácticas del poema

Para comenzar el análisis desde una perspectiva sintáctica, en principio se observa que el poema está compuesto por 24 versos irregulares de diferente extensión silábica y rima libre distribuidos en seis estrofas. Para la lectura se recurre a la propuesta de Verdugo (1982) que consiste en identificar segmentaciones en el poema de acuerdo a las frases sintácticas y semánticas.

Al atender al plano de las frases, se encuentra una correspondencia y un equilibrio entre las unidades sintácticas y las unidades semánticas. Es decir, cada unidad lógico-sintáctica está recubierta por una unidad semántica, de significado. Esto se realiza de acuerdo con el uso de los puntos aparte que delimitan las unidades. De este modo, el diseño sintáctico del poema se ilustra en siete unidades sintáctico-semánticas.

Resulta necesario aclarar que cada frase sintáctico-semántica coincide con la estructura estrófica que presenta el poema, salvo en las unidad 3 y 4 que están incluidas en una sola estrofa. Así, se propone resumir el contenido de cada unidad del siguiente modo:

1) Verso 1 al verso 4: La muerte es resultado de un asesinato violento que se traduce en un calzado y una madre que se encuentran en el desierto.

2) Verso 5 al verso 7: El grito del dolor como forma de resistencia, efecto y consecuencia ante la violencia opresora y destructiva.

3) Verso 8 al verso 11: Los distintos tipos de violencia son una trampa, un pozo donde cae la mujer víctima. El cuerpo femenino como espacio de guerra y ataque de las instituciones laborales, médicas, estatales.

4) Verso 12 al verso 14: Sufrimientos de la mujer como sujeto colectivo producto del ataque sexual, político y social.

5) Verso 15 al verso 18: Pistas de un rastro policial que anticipan el femicidio. Los objetos como testigos del asesinato.

6) Verso 19 al verso 21: La mujer-madre como lectora profesional ante el testimonio del zapato.

7) Verso 22 al verso 24: Reformulación del espacio desierto a partir de la compañía entre mujeres y la esperanza.

A través del relevamiento de las frases, se puede observar que predominan a nivel sintáctico las oraciones bimembres. Hay un uso claro de la sintaxis, sin complicaciones que retrata los hechos en el cansancio y la constancia de episodios virulentos contra las mujeres. El poema alude a la violencia patriarcal que se manifiesta en las violaciones y asesinatos en el seno de todos los países y sociedades del planeta.

Por otra parte, es posible ver que algunas de las frases semánticas y sintácticas están conformadas por más versos que otras. En los versos que se expanden y suman es donde la violencia se dispara. Esta desborda los límites de la linealidad y los versos se escapan y se liberan, contradiciendo la situación de las mujeres, atrapadas en las trampas del desierto, la muerte y la indiferencia.

En este sentido, es importante destacar la disposición gráfica del poema. La distribución en el espacio en blanco de los versos es sumamente significativa en la poesía de Gargallo. Desde lo gráfico, la disposición espacial puede ser leída como flechas que apuntan, señalan, denuncian las demoledoras luchas a las que son sometidas las mujeres de todos los sitios del planeta (González, 2019). De esta forma, aparece una clara relación entre el poema y la antología “Se prepara a la lluvia la tarde” en la que aparece incluido. El tópico de la lluvia en la obra es sumamente significativo según González (2019) ya que, al girar la hoja, los versos se parecen a gotas de lluvia que caen con distintas dimensiones y tamaños. Pero todas semejan llantos que caen, que se derraman sobre una tierra que los devora.

Al atender a la construcción sintáctica de cada oración, se observa que la primera estrofa está conformada por una oración bimembre de estructura sujeto + verbo copulativo + predicativo. La primera estrofa compuesta por versos de arte menor y arte mayor introduce al lector en el mundo sensible del poema, donde la muerte aparece protagonista, agente en su ontología de zapato vacío y madre que grita.

En el poema de Gargallo, la muerte es significada como el zapato vacío de una mujer, parte que quedó de un asesinato cometido en el terreno de la sequía. No hay vida en el desierto y allí las víctimas pierden la suya. Sólo ha quedado un objeto sin dueña y el llanto de una madre. Allí, la muerte es la tristeza por la pérdida.

En este primer momento, el poema pone a la muerte como sujeto de la oración. Es importante destacar que, desde un principio, el poema no hace uso de una primera persona gramatical sino de una tercera, es decir, se muestran los eventos "desde fuera". Por ello, es posible denominarlo un poema narrativo, ya que el primer retrato que presenta en la primera estrofa remite al episodio de un asesinato.

Luego, el poema continuará en el dibujo de la situación de violencia contra el cuerpo de la mujer en el desierto en la segunda estrofa (y segunda frase semántica) en la cual la violencia ocupa el lugar de sujeto. La estrofa está compuesta por versos de arte mayor y arte menor y se completa en una oración bimembre, la cual presenta la misma estructura que la frase anterior. En este caso, la violencia y la muerte funcionan como agentes complementarios en la producción del dolor que se manifiesta en el grito ("grito de la madre", "grito sofocado por la telaraña", "el grito que debe").

En ese sentido, Gargallo atribuye importancia a las distintas manifestaciones en las que se expresa la mortalidad. Es decir, las coordinaciones que aparecen en los predicativos de cada estrofa muestran las distintas facetas y modos de ser que tiene la muerte y la violencia. No hay posibilidad de detenerlas pues hay un verbo de estado que señala su omnipresencia: "es". Por eso, su existencia y su estadía son incontrolables, innegables y acechadoras.

Al finalizar la estrofa, el verso de quince sílabas desproporciona los niveles del espacio ya que es extenso, se alarga como la telaraña y las mentiras. Así, el texto comienza a desbordarse, a ampliar las fronteras de la disposición espacial y a llegar a extremos en los que el dolor de las mujeres culmina en las necesidades y vejaciones más crueles. Lo anterior sucede en la siguiente estrofa, conformada por una unidad sintáctica envuelta en dos unidades semánticas. La segunda unidad se compone sintácticamente de tres estructuras endocéntricas sustantivas: una enumeración de los sufrimientos de la mujer.

En este punto, se destaca la antítesis entre la disposición del poema y el léxico que remite a situaciones de trampa, encierro y violencia. En los primeros cuatro versos se expresa que una mujer trabajadora ha caído en una trampa. Sin embargo, es posible observar que no hay un sujeto sintáctico nítido y claro en la estrofa pues es un sujeto tácito. Solo se puede reponer en consonancia con la oración anterior: el sujeto es la violencia. Nuevamente, se halla como un predicativo de la violencia, otra definición de su ser. Gargallo elabora una ecuación que iguala la violencia y la muerte no solo con el grito del dolor y el zapato perdido, sino también con una trampa para la mujer. A ese sujeto de la oración, que se incluye en una oración subordinada, le corresponden los sufrimientos y padecimientos más crueles. Entonces, cuando la violencia se agiganta, los versos se escapan.

A continuación, el sujeto cambia, pero la estructura sintáctica permanece: sujeto + verbo copulativo + predicativo. La estrofa cuatro está compuesta por versos de arte menor y arte mayor en la que el sujeto sintáctico es una parte de la vestimenta femenina. En este sentido, la mujer (que no está) se hace presente parcialmente dejando un rastro que expresa y confirma su asesinato.

Es importante destacar el desierto como circunstancial de lugar donde se desarrolla la escena violenta. Pero también este cumple la función de sujeto dentro de la oración incluida dado que

aparecen verbos de acción. Entonces, el desierto (lugar-agente) resulta un signo que evoca un cementerio, lugar donde los llantos y los gemidos forman un coro de angustia frente a la muerte siempre presente. Es así que, en este punto del poema, el dolor ha llegado a la cúspide del desencanto y la tragedia en la que la madre encuentra el zapato de la mujer que podría ser su hija y comprende la situación.

Los primeros dos versos en la estrofa cinco son de arte mayor y resultan un momento de clímax en el que dos sujetos se enfrentan en la posesión del zapato, una madre con dolor y un representante de la fuerza policial sin mostrar interés. Finalmente, el último verso de dos sílabas es el más corto y figura el momento de anagnórisis del sujeto femenino. Al leer el zapato se encuentra cara a cara con la muerte y la violencia.

Finalmente, la última estrofa, conformada por versos de arte mayor y arte menor, es la que pone punto final al poema. El mismo finaliza con una secuencia de verbos que remiten a la mujer-madre (sujeto tácito en la oración). Se observa un acoplamiento entre la extensión de los versos y las situaciones que se relatan. Las acciones son icónicas y secuenciadas, una tras otra y develan el misterio de la comunicación entre dos mujeres que se unen para lamentar la muerte de otra. Luego, la última unidad sintáctica coincide con el verso final el cual representa la acción refleja, mutua, combinada de las mujeres que juntas se plantan en el terreno desierto dominado por el maltrato. Las mujeres se quedan y ponen sus cuerpos como un canto de esperanza.

La sensación de continuidad de la violencia tajante, sofocante y destructiva que causa el poema es causada por el uso de la tercera persona gramatical en que Gargallo decide escribirlo. Es posible significar esto según la idea de exterioridad entre quien cuenta y lo que sucede ya que provoca una sensación de observación y alejamiento de la escena que impide una intervención sobre los hechos impunes. De acuerdo a la relación entre literatura y sociedad, es posible señalar que lo planteado en el poema tiene su correlato en la realidad, es decir, en aquellos espacios referidos en el título del texto. O sea, sucede cuando grandes grupos de personas son indiferentes ante hechos de violencia sexual y machista, lo que muchas veces contribuye a perpetuar prácticas misóginas que parecieran no tener salida ni fin. Sin embargo, al final del poema pone luz sobre la escena de las dos mujeres, lo que implica un cambio en el ritmo disfórico que predomina en el poema.

La situación inicial en la que nos encontramos con la muerte, la violencia y el zapato vacío de la mujer nos zambullen en un mundo cruel y asfixiante. En el universo del poema predominan las trampas, la incertidumbre, la explotación, la pobreza, el dolor y el asesinato. La sumatoria de atropellos a la dignidad y la vida de los sujetos femeninos domina la cantidad de versos y estrofas del poema. Pero, al final del poema se puede denominar eufórico en tanto las mujeres encuentran consuelo en su compañía, su lazo de sororidad y la fuerza sumada.

3.2 El nivel fónico y las voces del poema: gritos de dolor ante la violencia y la injusticia

Por otra parte, las frases del poema se sostienen en el nivel fónico desde el cual se distingue una métrica irregular y la combinación de versos de arte mayor con versos de arte menor, tal como se mencionó anteriormente. Así, desde una perspectiva fónica, al relevar la métrica se encuentran hemistiquios en los versos de arte mayor donde la violencia se pone en relevancia. Estos le dan el tono trágico al poema al dejar sin aire, sin aliento por el desinterés y la desolación: la telaraña de mentiras / que sofoca el grito. // lo arranca de la mano / de un policía indiferente // y no puede abortar / a pesar de la eclampsia.

El plano fónico complementa al sintáctico tanto como al semántico y el pragmático. Como es posible observar, el poema no posee una rima regular salvo en determinados casos en los que hay

igualdad o semejanza de los sonidos finales del verso. El caso relevante más relevante aparece la segunda estrofa: "La violencia es el grito/ el deber del grito/ la telaraña de mentiras que sofoca el grito". La aparición de esa rima consonante se hace ante la necesidad de oír un grito de reclamo. La reiteración y el alto volumen de la voz elevada son consecuencias de la muerte y producen nuevos signos: la mujer oprimida que reclama, la esperanza, la necesidad del encuentro con la otra, el acompañamiento ante el dolor.

Por ello, es importante destacar que en tales versos se condensa la serie de repeticiones del sustantivo y así, el ritmo agónico de los versos está marcado por el *coupling* fónico y semántico que se corresponde con la ubicación sintáctica en el predicativo de la oración.

Entonces, mediante el grito se hace presente una voz poderosa, pública y compartida que evidencia una injusticia. Así como el grito de la Antígona de Sófocles, este signo se vincula a la expresión de un dolor. De la misma manera, el del es un llamado al que no participa del dolor, es una exhortación y una necesidad de empatía y responsabilidad. Se puede referir al grito de la mujer-madre como aquel "grito de dolor" que define Enrique Dussel:

> El que oye el lamento o la protesta del otro es conmovido en la misma centralidad de su mundo: es descentrado. El grito de dolor del que no podemos ver significa a alguien más que a algo. El alguien significado, por su significante: el grito, nos exhorta, nos exige hacernos cargo de su dolor, de la causa de su grito. El "tomar a cargo" es hacerse responsable. Responsabilidad tiene relación no con responder-a (una pregunta), sino responder-por (una persona). Responsabilidad es tomar a cargo al pobre que se encuentra en la exterioridad ante el sistema. Ser responsable-por ante es el tema (1996, p. 78).

3.3 Semántica de la violencia y la muerte: los roles semánticos, el léxico y punto de vista retórico en el poema

Desde el punto de vista semántico el poema se divide en tres partes. La primera corresponde al estado y las formas de manifestación de la muerte y la violencia. Esto se ve a través de la presencia del verbo copulativo -ser- en tiempo presente del modo indicativo. A continuación, un segundo bloque se determina en el estado y significado del zapato vacío. Nuevamente, el verbo ser marca la correspondencia entre el sujeto y todo lo que significa. Por último, en un tercer bloque hay una seguidilla de verbos que empuja en dirección contraria el estado de ser pues son verbos de acción y acción proceso que realiza la mujer que llora a otra.

Los verbos llorar, arrancar, gemir, recoger, levantar impulsan la acción para llegar al momento de la lectura del zapato y la visión recíproca entre las mujeres. Atendiendo a la semántica es posible observar la diferencia entre leer, mirar y el resto de verbos. Resulta importante destacar la necesidad de un otro/a en la acción de leer (alguien que escribe, que comunica, que dice, que deja sus palabras) y en la acción de mirar (a alguien que dejó parte de su historia, de su cuerpo perdido y sin vida en el desierto). Las dos acciones impulsan el acompañamiento femenino, entre la lectura de una parte de quien no está y la mirada entre las hermanas.

En este sentido los verbos otorgan un sentimiento de ilusión en la prueba de hermandad final. Nadie lee ni mira los femicidios como las propias mujeres. Leer y mirar desde lo femenino significa en el poema rastrear los vestigios del dolor, la pérdida, la ausencia de un ser amado y la necesidad de ser en conjunto. Por ello, el gerundio final ("plantando") cierra una secuencia en la que, de estar seguras, las dos mujeres del poema se saben sobrevivientes y dejan su huella en esa tierra hostil y desértica, campo de batalla contra ellas, donde aún resuenan sus voces en un eco.

En esta representación del desierto que hace Gargallo resuenan diversos pasajes de la literatura latinoamercana contemporánea tales como *2666* de Roberto Bolaño o *Pedro Páramo* de Juan Rulfo, novela donde los muertos hablan, gimen, recuerdan y lloran por sus pecados y vidas en la desértica Comala. Sin dudas, obras que elaboran un modo de pensar la muerte y su relación con el espacio desierto, tal cual sucede en el poema de Gargallo. Además, es importante señalar que la asociación del desierto con un cementerio se ha cristalizado dentro de la literatura y la cultura mexicana en general a partir de las experiencias de la Revolución Mexicana, los femicidios de Juárez y la guerra contra el narco.

Por otra parte, el campo semántico de la violencia se agranda con los sustantivos y adjetivos del poema. “La muerte”, “la violencia”, “el zapato vacío”, “la sequía de sueños”, “el grito”, “la trampa”, “la telaraña de mentiras”, “la madre que grita” son construcciones endocéntricas sustantivas que encuentran su punto en común frente al escenario del femicidio. Por esto, se infiere que hay una mujer desaparecida en el desierto gracias al léxico del poema. El sujeto mujer no está y el hecho de su muerte está elidido. Su presencia se hace a través de las abundantes metonimias.

Así, desde un punto de vista retórico es posible identificar en el poema sujetos desaparecidos, que están en partes, pero no en su totalidad. Están en formato de objeto, algo que conformó a esas mujeres que han perdido su vida. La mujer (las mujeres) desaparecida, despedazada, muerta, descalza y de pelos arrancados aparece en partes de un cuerpo todo destruido. Hay zapatos que están vacíos y sin embargo permiten ser leídos por la madre, así como hay sequía y falta de humedad, aunque aún haya sueños en lo seco.

La ausencia de las mujeres muertas en el poema permite que las busque en los referentes del asesinato a las mujeres en diversas partes del mundo. Aparecen sus pelos, sus zapatos, una media, un grito. El referente (real) de las mujeres del poema se encuentra en Congo, en Bosnia, en Ciudad Juárez y en todos los espacios de la geografía terrestre. Este punto permite recorrer los intersticios por los cuales la literatura de Gargallo se vincula a eventos sociales reales que las mujeres padecen y que el discurso feminista ilumina a través de la denuncia y los gritos de dolor.

Sin embargo, esas metonimias del poema también permiten ser leídas como metáforas. Esta última figura retórica fusiona dos elementos con ciertas correspondencias que se corrobora en la presencia del verbo copulativo ser. Sin duda, la copulación hace del poema de Gargallo un testimonio indiscutible de lo que es la muerte y la violencia contra las mujeres. En las primeras cuatro estrofas se fusionan realidades que exhortan a la escritora. Así, la muerte se manifiesta, se presenta como un trozo de cabello o una sola media.

Respecto a lo anterior, en el plano semántico del signo/poema, resulta interesante al análisis evocar el imaginario social. El texto de Gargallo convoca problemáticas que se ponen en discusión desde el lenguaje poético. Por un lado, la ausencia de la persona dueña del zapato direcciona a pensar el en momento de la disgregación entre el sujeto y su posesión. En el poema, la separación entre el zapato y su dueña no es otra cosa que la muerte. El zapato funciona como una metáfora de los caminos recorridos por la mujer muerta, las horas de pie trabajando, el cansancio. No hay espacio para las dudas. La pérdida se complejiza y adquiere explicación en el escenario guerrero del desierto.

Asimismo, las referencias sociales, culturales, ideológicas e históricas del poema de Gargallo aumentan cuando en la tercera estrofa se expresa explícitamente que quien cae en las trampas es particularmente un sujeto definido: “la mujer”. Semánticamente, la mujer está ocupando el lugar de agente en la proposición. Sin embargo, los verbos de acción que acompañan al agente sólo marcan padecimiento y dolor. Recurriendo al acervo cultural, es posible pensar que la mujer

que pierde el zapato, trabaja doce horas y no puede abortar no lo hace por voluntad sino por ser víctima de un sistema que la asesina, la explota laboralmente y la priva de atención médica frente a la pérdida de un embarazo.

En este sentido, si bien "mujer" es precedida por el artículo femenino determinante en singular ("la"), Gargallo evoca a las mujeres en su universo pleno y en conjunto. Entonces "la mujer" (las mujeres) puede ser cualquiera, en cualquier parte y en cualquier momento. Sin embargo, se halla un claro referente en el verso "trabaja doce horas". Si se regresa al título del poema, las mujeres de Ciudad Juárez son las que se enfrentan a una situación de explotación laboral ya que muchas de ellas trabajan en las maquiladoras estadounidenses. Según un estudio de María Patricia Fernández (1983) las maquiladoras son plantas de ensamblaje que depende de empresas multinacionales y transnacionales con sede en Estados Unidos. Más de la mitad de estas fábricas elaboran productos eléctricos y electrónicos mientras otras se dedican a la producción de prendas de vestir.

Por ello, es probable considerar que Gargallo está discutiendo con la concepción del cuerpo-máquina que ha elaborado el proyecto sociocultural y económico capitalista. En el sistema donde el capital ocupa un lugar central, la idea del cuerpo trabajador (de hombres y mujeres) se ha modificado al punto de ser considerarlo como una máquina de producción. Según Silvia Federici, en el capitalismo "el cuerpo, entonces, pasó al primer plano de las políticas sociales porque aparecía no sólo como una bestia inerte ante los estímulos del trabajo, sino como un recipiente de fuerza de trabajo, un medio de producción, la máquina de trabajo" (2010, p.187).

Así, es posible afirmar que en el poema de Gargallo se retrata la situación laboral deplorable en la que está la mayoría de las mujeres en esas empresas, mujeres mexicanas cuya edad predominante fluctúa entre los 17 y los 25 años. Ellas son en su mayoría sujetos que padecen explotación para poder darle de comer a su familia. Son en su mayoría pobres, la mano de obra barata latinoamericana que enfrenta las crueldades del capitalismo estadounidense en su ciudad fronteriza. En ese sentido, sus cuerpos encarnan la interseccionalidad de las diferencias entre clase, raza, género y sexualidad (Lugones, 2008) que se hace presente en la literatura de Gargallo.

Como se dijo, si bien ella elige la persona singular en el sujeto se puede vislumbrar en su poema a las muchas trabajadoras de las maquilas, víctimas de los femicidios de Ciudad Juárez, el hambre, la pobreza, la falta de educación, salud y derechos laborales. La autora agrupa en sus versos una sucesión de eventos que decantan en la muerte de la mujer. Esto se expresa textualmente en la enumeración de las causas por las cuales la mujer no puede abortar: "...la eclampsia / la violación, el abandono, el hambre mismo."

La anáfora en los versos crea imágenes que se presentan crueles y devastadoras. Gargallo lleva al discurso poético el acervo cultural de la negación de los derechos a las mujeres: derecho al acceso a la atención médica en casos de complicación con un embarazo, derecho a la libertad sexual y reproductiva, derecho a la protección del Estado, derecho a la alimentación. Predomina en el poema un sentimiento de hastío, de irreverencia, de grito mudo ante la injusticia. La poeta retoma y hace parte de sus versos las diversas luchas y reclamos del feminismo, desde sus orígenes hasta la actualidad.

En cuanto a los roles semánticos, en particular destaca el contraste entre "la mujer" y "la madre" ya que la segunda es agente de acciones voluntarias, que marcan el camino hacia la epifanía y la resolución del misterio. Los verbos de acción de la madre que toma el zapato perdido la ubican como una investigadora, lectora única y posible del terror. Los ojos (la mirada y la lectura) de la mujer ofrecen la resolución de un panorama conflictivo y tormentoso. Por ello, Gargallo pone en

discusión la inoperancia y el retraso que tiene la institución policial, académica, científica ante los casos de femicidio y/o femigenocidio frente al poder de lectura y resolución de una madre.

El signo mujer es reformulado frente a una institución como es el poder judicial y sus representantes: el policía (textual en el poema), jueces, abogados, fiscales. La autora marca una antítesis entre la indiferencia del agente policial (conocedor de las leyes y lector profesional de las pistas de un crimen) y el conocimiento de la mujer (lectora formada por la vida, las vicisitudes, el abandono, el miedo y la pérdida). El grito, el abrazo con la hermana y la lectura son signos de reivindicación frente a la deshumanización del silencio, la desprotección y la ausencia de enojo ante los crímenes.

Las mujeres vivas que habitan el desierto en el poema aparecen en su agencia de retroalimentación, se miran y juntas significan un futuro posible. Eso lo hacen al soñar, un verbo de estado que no señala acción, aunque la valentía propia del conjunto femenino se confirma en la perífrasis verbal: "sueñan plantando". Las mujeres sueñan, pero también llevan a cabo una acción: plantar sus pies, un verbo que es sinónimo de dar vida, germinar y provocar cambios, no casualmente en el terreno de la muerte.

3.4 Pragmática de un reclamo vigente: el rol lector y la poesía como espacio de denuncia

Para finalizar, desde una perspectiva pragmática, el poema termina con una sentencia y un punto final que invitan a la unión entre mujeres sin otro fin que ser lectoras de una triste realidad, agentes de un nuevo mundo sin muerte y sin violencia. De esta manera, el poema confirma una voluntad de interpelación a lectores de la literatura que son a la vez parte de una sociedad y sus convulsiones.

Gargallo es una poeta que lleva su militancia a su escritura, es decir, llena de palabras poéticas espacios donde los ideales y las convicciones convergen en un proyecto tanto político como estético. La autora ha creado un poema que sensibiliza, provoca dolor y reflexiones sobre debates vigentes en la actualidad que enfrentan las sociedades modernas.

El contexto mundial en el que Gargallo escribe está regido por relaciones de poder caracterizadas por su crueldad y que constituye un importante material para su escritura. Desde el inicio del poema hasta su finalización, la autora invita a reflexionar, a que sus lectores sean sujetos del cambio a partir de la interrogación: ¿qué hacer en un mundo donde tantas mujeres mueren día a día por los maltratos y las agresiones misóginas? Así, el tono sofocante del poema se revierte hacia el final al convocar mujeres valientes en un mundo donde persiste la eterna e inacabable violencia. De este modo, la creación poética visibiliza una situación de maltrato que no se diferencia de la que una gran mayoría de mujeres sufren en el ámbito de la vida social, doméstica y laboral.

El poema "Congo, Bosnia, Ciudad Juárez" fue publicado en 2011 aunque la escritura de Gargallo obliga a relacionarlo con toda una vida de militancia y viajes estudiando los problemas de las mujeres. El poema es publicado en el auge del feminismo de nuestros días. La década de 2010 será recordada en la historia del feminismo por el resurgir de los movimientos militantes tanto en Latinoamérica como en todo el mundo. Muchas figuras internacionales, actrices, escritoras, cantantes, periodistas, dirigentes políticas han expresado su adhesión a las ideas del feminismo por lo que el contexto coincide con las intenciones del poema por visibilizar una peligrosa situación. En definitiva, Gargallo propone un nuevo mundo, un nuevo poder que no está muerto en la venganza y la matanza sino en el posicionamiento y las tomas de decisiones que siempre se llevan a cabo en compañía y en sociedad.

La poesía tiene el maravilloso poder de conmover y representar los sentimientos que sensibilizan al lector como ser humano, político y social. En este sentido, la poesía de Gargallo requiere de una cuota de dolor y empatía para leerla. Ella propone con el arte de la escritura una redefinición, un planteo feminista que cuestiona las lógicas de la dominación y el maltrato a las mujeres. El poema se traslada a lo social y grita, como la madre, como cualquier madre de Congo, Bosnia o Ciudad Juárez para recuperar y revivir una demanda histórica: que las mujeres puedan vivir libres y dignamente.

4. Conclusiones

Francesca Gargallo aborda en su poesía temas que la comprometen como escritora, militante feminista e historiadora de las ideas. Hace de sus poemas un territorio de trampas y hostilidades porque retrotrae en sus palabras las masacres más crueles del mundo real-actual que sufren siempre los mismos grupos de víctimas (en particular, las mujeres).

En este sentido, es importante relacionar la escritura de Gargallo con su identidad pues la autora nacida en Europa y naturalizada en Latinoamérica escribe sobre temáticas-problemáticas que desbordan los límites geográficos y otorgan un sentido de unidad a toda la humanidad. En su poesía aparecen y son reconocidas personas de todo el mundo dispersas en varios continentes: África, Europa, América del Sur. Por ello, las palabras de la autora ponen luz sobre las consecuencias sociales, económicas, políticas que situadas en tiempo y espacio atemorizan la vida de los sujetos que habitan sus universos poéticos.

Esta escritura parte de un claro posicionamiento moral, político, filosófico y estético que se inscribe en el avance del feminismo hacia nuevas formas de expresión. La autora parte de ideas claras que se relacionan con una crítica al sistema capitalista y al patriarcado, problematizando sus prácticas desde la presentación de cuerpos que mueren y otros que sufren la pérdida, la lejanía, la muerte.

Se concluye que en el caso particular de su poema “Congo, Bosnia, Ciudad Juárez”, este resulta un dispositivo de crítica con el que la poeta interviene en los debates sobre problemáticas en torno al género, el territorio y el terrorismo patriarcal que sitúan a los cuerpos femeninos como espacios de conquistas los cuales significan la tragedia de los femigenocidios. Las partes del cuerpo femenino hablan, dejan huella y exigen justicia gracias a que aparecen fragmentados, destruidos y resultan en una forma de comprender un espacio y una época. En la poética de Gargallo, el cuerpo, la geografía, la vida, la muerte, las mujeres, la biopolítica, las instituciones del Estado son vértices de una misma pregunta que recorre el problema: ¿hasta cuándo? En este sentido, su poesía es una gran interpelación a los y las lectoras.

Para finalizar, se concluye que la poesía de Gargallo se construye en un coro de voces que han alzado la voz contra los vejámenes y los crímenes. La escritora da volumen a las voces muteadas y hace de su literatura una práctica política que “lee” nuestra sociedad/realidad. Por eso, desde una mirada estética, la puede desnaturalizar y deconstruir. Así, en la trayectoria de Gargallo, hablar de literatura y militancia feminista es referirse a un mismo modo de leer.

Entonces, la literatura, en amalgama con la militancia, invita a repensar y distinguir el ejercicio soberano y cotidiano de reclamar, de decir, escribir ante las injusticias. Ese es el talismán característico en la escritura gargalliana. En definitiva, la poesía de la autora invita a mirar en perspectiva las diversas manifestaciones de la muerte y la violencia para identificar en los otros/otras las miradas, los reclamos y los gritos de dolor. Esa es en Gargallo otra forma posible de acompañar un padecer que nunca es individual sino colectivo.

Referencias

Atwood, M. (2018). *El cuento de la criada*. Salamandra.

Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.

Cabrera, M. F. (2020). *El peso de la escritura: crítica feminista y ficciones del cuerpo. Revista Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 22, 1-16 http://qellqasqa.com.ar/ojs/index.php/estudios/article/view/367

Cixous, H. (1995). *La risa de Medusa. Ensayos sobre la escritura.* Antrophos.

Colaizzi, G. (1990). *Feminismo y teoría del discurso*. Cátedra.

Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación.* Nueva América.

Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja*. Traficante de sueños.

Fernández, M. P. (1983). *Las maquiladoras y las mujeres en Ciudad Juárez, paradojas de la industrialización bajo el capitalismo integral.* Centro de estudios fronterizos, *1*(2), 121-152.

Gargallo, F. (2011). *Se prepara a la lluvia la tarde*. Editorial Corte y Confección.

Gargallo, F. (2014). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América.* Editorial Corte y Confección.

González, D. (2019). *Francesca Gargallo 1956-; Italia, México.* UNSJ.

Maingueneau, D. (2018). Análisis del discurso, literatura y ciencia. *Arbor, 194*(790) http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/2298/3291

Lugones, M. (2008). *Colonialidad y género.* Tabula Rasa, 9, 73-101. https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1501

Parret, H. (1993). *Semiótica y Pragmática. Una comparación evaluativa de marcos conceptuales.* Edicial.

Saint André, E. y A. Rolón. (2002). Procedimientos y categorías de análisis narrativo. Semiótica y pragmática. En E. Saint André, *Leer la Novela Hispanoamericana del Siglo XX*. (pp. 57-83). FFHA.

Segato, R. (2011). *Femigenocidio y femicidio: una propuesta de tipificación* [Congreso] Feminismos Poscoloniales y descoloniales: otras epistemologías. II Encuentro Mesoamericano de Estudios de Género y Feminismos.

Segato, R. (2014). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez*. Tinta Limón.

Simón, G. (2018). La literatura, ese laboratorio social en Literatura y política. *Revista Barda 4*(7). 5-13

Richard, N. (2009). La crítica feminista como modelo de crítica cultural. *Debate feminista,* 40, 75-85.

Verdugo, I. (1982). *Hacia el conocimiento del poema.* Hachette.

AUTOR

Juan Lautaro Castro. Estudiante de licenciatura en Letras en la Universidad Nacional de San Juan. Alumno investigador en proyectos sobre oralización y lectura en voz alta.

Conflicto de intereses

El autor informa de ningún conflicto de interés posible.

Financiamiento

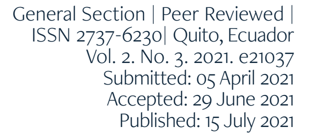
No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimientos

N/A



General Section | Peer Reviewed |
ISSN 2737-6230| Quito, Ecuador
Vol. 2. No. 3. 2021. e21037
Submitted: 05 April 2021
Accepted: 29 June 2021
Published: 15 July 2021



Desplazamiento forzado y niñez: experiencias en las aulas

Forced displacement and childhood: experiences in the classroom

Margarita Angulo Pinilla
Universidad de San Buenaventura - Colombia
Bogotá, Colombia
mangulo7@ieselbosque.edu.co

Yesica Rojas Montenegro
Universidad de San Buenaventura - Colombia
Bogotá, Colombia
yesica2357@gmail.com

RESUMEN

Los docentes como profesionales de la pedagogía y de un saber son los llamados a generar en sus espacios educativos un trato inclusivo con los niños y más cuando las realidades que han vivido sus estudiantes están enmarcadas en el contexto del conflicto armado colombiano. Es así como el siguiente artículo tiene como objetivo analizar las experiencias de docentes y estudiantes desplazados en una institución educativa ubicada al sur de Bogotá, Colombia llamada Amigos de la naturaleza. En dicha institución educativa se llevaron a cabo actividades (observaciones, entrevistas y presentación fílmica) que se organizaron en categorías de análisis como desplazamiento y prácticas pedagógicas; las que permitieron analizar la problemática planteada y que invita a los docentes a reflexionar sus prácticas y el contexto de sus estudiantes en un momento donde se privilegian los contenidos.

Palabras clave: Desplazamiento colombiano; Prácticas pedagógicas; Educación

ABSTRACT

Teachers as professionals of pedagogy and knowledge are called to generate in their educational spaces an inclusive treatment with children, especially when the realities experienced by their students are framed in the context of the Colombian armed conflict. Thus, the following article aims to analyze the experiences of displaced teachers and students in an educational institution located south of Bogota, Colombia called Amigos de la Naturaleza (Friends of Nature). In this educational institution, activities were carried out (observations, interviews, and film presentation) that were organized into categories of analysis such as displacement and pedagogical practices; these allowed the analysis of the problems raised and invited teachers to reflect on their practices and the context of their students at a time when content is privileged.

Keywords: Displacement in Colombia; Pedagogical practices; Education







1. Introducción

El presente artículo expone los resultados obtenidos en una investigación que da cuenta de las experiencias pedagógicas, siendo las enseñanzas y aprendizajes de la escuela lo más valioso que la vida les puede dar cuando las realidades que han enfrentado en un país violento como Colombia los convierten a sus estudiantes en desplazados.

Si bien la escuela y sus docentes son de gran importancia para poder continuar la vida cuando los estudiantes han visto muerte y dolor a sus cortas edades, en ocasiones la escuela invisibiliza las historias de los sujetos, los docentes se vuelven indiferentes ante sus realidades y contextos dado que se prioriza los contenidos y resultados de pruebas estandarizadas. Ante la necesidad de visibilizar a los sujetos estudiantes, se hace necesario analizar las actitudes de los docentes en el Centro Educativo Amigos de la Naturaleza en sus prácticas pedagógicas.

Para Antonio Gramsci (2011) al respecto del tema, menciona que no pueden existir quienes sean solamente *hombres*, extraños a la ciudad. Quien realmente vive no puede no ser ciudadano, no tomar partido (Gramsci, 2011, p. 19). Actitudes como la indiferencia es “apatía, parasitismo, cobardía, no es vida” (2011, p. 19). Son aquellos que prefieren dar un paso al lado para no tomar partido y simplemente mantenerse lejos de opiniones o propuestas dejando a otros que hagan por ellos, aceptando sin cuestionar o sin generar alternativas.

La realidad implica ver como ella influye en el sujeto y cómo éste puede transformarla (Zemelman, 1992, p. 14), para comprenderla y poder comprenderla desde la visión de los sujetos que se explica desde su contexto, involucrando al sujeto desde sus dimensiones valóricas e ideológicas (Zemelman, 2006, p. 11), posibilitando verdaderas transformaciones del sujeto que se reconoce y construye un futuro como una construcción de conocimiento, involucrando la razón y la experiencia.

Es así como en Colombia se hace necesario hablar de las realidades, de los problemas que la violencia ha ocasionado y uno de estos es el desplazamiento, que ha dejado a miles de personas sin hogar y los ha hecho venir a grandes ciudades por diversos motivos. Pero la escuela es ese escenario que permite que las víctimas de este delito, puedan expresar lo vivido para poder superar y para el que desconoce la realidad aprenda y reconozcan el país en el cual vivimos y sus matices, para aprender del pasado y construir un mejor presente.

A esto se le añade que el desplazamiento forzado constituye uno de los efectos más graves del conflicto y afecta a una gran cantidad de la población. Al respecto Velásquez (2008) dice

> Ahora si situamos en conjunción indiferencia con sujetos desplazados o desterrados, podemos decir que es una población que no es elegida por el resto del discurso social como un objeto visible ni hablado, por lo que queda como objeto de desecho o como objeto de asistencia (2008, p.2).

Se trata pues de un doble desplazamiento; primero uno material de la zona de habitación que implica un desarraigo y la pérdida de la identidad para las víctimas y luego un desplazamiento del discurso social mediado por la indiferencia, que tiene consecuencias gravísimas, principalmente en perpetuar la condición de carencia de las víctimas e imposibilitar el proceso de reparación.

Este es una violación múltiple a los Derechos Humanos que se adelanta de manera sistemática y acumulativa, cuyo responsable por razones de orden político, ético, jurídico y filosófico, es el Estado, que ha “suscrito diferentes pactos internacionales” que pretenden su garantía y salvaguarda, según la Coordinadora Nacional de Desplazados (Mondragon, 2001). Es un fenómeno que ha estado latente en Colombia a lo largo del país y que a partir de 1985 se incrementó debido

a la agudización del conflicto armado, "la pelea por el control de la tierra, la búsqueda de mejores condiciones de vida" y la persecución por motivos ideológicos o políticos son primordiales agentes de los desplazamientos internos de la población colombiana antes de los 80 (Segura, 2010, p.51).

La Universidad Nacional y ACNUR organización perteneciente a las Naciones Unidas para los refugiados la cual hacen una aproximación a la atención jurídica y psicosocial a la población del desplazamiento forzado (2006, pp. 9-11). Lo cual describe a Colombia, "como un país que enfrenta las consecuencias de 50 años de conflicto armado interno y violencia por la presencia de grupos armados, ilegales, tráfico de droga, minas antipersonal y disputas por el control de la tierra".

Para Daniel Pecault (1999) el hecho de que los desplazados han sido sustraídos violentamente de su trama social, de sus vínculos sociales, culturales, familiares y en este sentido su memoria histórica se ve marcada por una ruptura estructural, sin desconocer el juego de poderes sin que sea una consecuencia de haber tomado partido en el conflicto, se pierde además la oportunidad de actuar colectivamente por las fuertes presiones y ausencia de garantías. Un segundo problema que plantea Pecault (1999) es la falta de acceso de los desplazados a la ciudadanía, una ausencia de derechos. Perdieron los vínculos de relaciones con sus ciudades de origen, han visto morir a sus seres amados por las balas asesinas, ven como se desquebrajan los hogares en el caso de mujeres solas luego de perder en el conflicto a sus compañeros o esposos se quedan a cargo de sus hijos y deben enfrentar situaciones difíciles solas, quedar a cargo de los hijos pequeños por quien luchar.

En síntesis, estas situaciones que viven los desplazados afectan su identidad personal y familiar, su contexto social y cultural, sufren desarraigo colectivo y de vida, lo que permite pensar en buscar desarrollar identidad, reconocimiento y apegos para que encuentren su futuro y puedan cumplir con sus proyectos de vida y para empezar que mejor con la educación en sus contextos escolares y con sus docentes en las practicas pedagógicas.

Pensar en la práctica pedagógica, requiere reevaluar las acciones que realizan os docentes diariamente en las aulas de clase, es así como la práctica pedagógica debe ser concebida como una praxis social, objetiva e intencionada en la que están presentes: significados, percepciones y acciones de los agentes implicados en el proceso como lo es la comunidad educativa, así como los aspectos institucionales y políticos, normativos, administrativos que limitan la función de cada del maestro, según Fierro, Fortoul y Rosas (2011,p. 21).

De acuerdo a este concepto es posible comprender que la práctica pedagógica, es mucho más compleja y no se queda linealmente en los procesos de enseñanza aprendizaje. Por el contrario, integran al docente con una praxis social en donde las subjetividades de cada sujeto, son la piedra angular de la práctica pedagógica al igual que las complejas políticas estatales que regulan con políticas educativas la educación del país, aunque muchas veces la realidad no sea plasmada por los intereses económicos y políticas que plantean las apuestas gubernamentales del momento.

Esto en la Educación y en el mundo requiere de la diversidad y la relación intersubjetiva del hecho social, que reconoce en las prácticas de la libertad propuesta de Paulo Freire dando importancia a ese ideal de cambio radical, que involucra a los educadores y la comunidad educativa, centrándose en un mismo esfuerzo crítico, buscando las razones de los hechos, en la producción cooperativa (Freire, 1998, p. 126), con una clara comprensión de nosotros mismos en cuanto seres históricos, políticos, sociales y culturales: sin una comprensión de cómo funciona la sociedad (1998, p. 128), dicho interés que propuso en un inicio Freire no parece ser de gran interés para las políticas estatales ni los intereses de las elites.

Esto permite comprender que el docente es un sujeto integral que no se aleja de las relaciones con la comunidad, es así como Emma León y Hugo Zemelman (1997), citados por Londoño mencionan y caracterizan la práctica social como una relación de subjetividades más allá de optimismos ingenuos, tengan que considerarse a la luz de la correlación de fuerzas que operan en distintos tipos de realidades, poniendo en antagonismo, competencia o armonización diversos proyectos de vida que tratan de imponer márgenes importantes al desenvolvimiento de un sujeto y su socialidad (León, 2007, pp. 61-67).

Los conceptos anteriormente expuestos son el eje articulador del artículo que se presenta a continuación donde es objetivo es analizar la indiferencia social en las prácticas pedagógicas hacia los niños y niñas desplazados en una institución educativa ubicada al sur de Bogotá a partir de una investigación realizada con el fin de comprender y entender el lugar de las prácticas pedagógicas en la construcción de un un unevo país que tiene la necesidad de darse la oportunidad de escuchar los actores que han vivido el conflicto armado y más cuando son niños y niñas que vivieron el dolor de perderlo todo.

2. Métodos

Esta investigación utilizó un enfoque cualitativo, pues se centra en las prácticas reales de los sujetos, de esta forma investigar se considera como una forma de pensar más que como una colección de estrategias técnicas (Vasilachis, 2009, p. 27). En la propuesta de investigación, el enfoque cualitativo se hace pertinente para poder indagar si en la escuela se presenta indiferencia social sobre el desplazamiento y así poder proponer estrategias de enseñanza.

En investigación cualitativa el plan de recolección de información es emergente y cambiante en función de los hallazgos realizados durante el avance del proceso investigativo (Sandoval, 1996, p.119) lo cual en la investigación realizada por el grupo la recolección de información va de acuerdo a las características de la población: niños desplazados por la violencia en sus regiones que se encuentran estudiando en el Colegio Amigos de la naturaleza, los cuales dispusieron de tiempo necesario para la recolección de información.

En este plan de información cualitativa un aspecto importante es la definición de estrategia y selección de los participantes (1996, p. 119) en la primera la pertinencia se relaciona con alcanzar conocer e identificar los participantes y la segunda tiene que darse con la información obtenida suficiente para obtener una descripción suficiente del fenómeno investigado.

En cuanto al lugar elegido dependerá de la oportunidad y conveniencia para registrar la labor en palabras de Sandoval (1996) el grupo se ubicara mentalmente en la comprensión de la realidad que se está estudiando. En el caso nuestro, la realidad social que se vive en Ciudad Bolívar, barrio Caracolí, donde la mayoría de la población es desplazada.

2.1 Tipo de investigación

La investigación realizada en el centro amigo Amigos de la naturaleza fue de carácter descriptivo-exploratorio, reconociendo según Danhke citado por Hernández (2003) que el carácter descriptivo "busca especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis" (2003, p.117). Es decir recolectar información para conocer diversos aspectos, dimensiones o componentes de un fenómeno que se quiere investigar.

En dicho tipo de investigación "se seleccionan una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para así describir lo que se investiga" (Hernández, Collado y Lucio, 2007 p. 60). El Centro Educativo Amigos de la Naturaleza cuenta con dos sedes, Caracolí

y Quiba, la población de estos barrios se encuentran dentro de los sectores económicamente menos favorecidos de la ciudad, debido a que esta comunidad está conformada por personas que han sido víctimas del desplazamiento forzado, reinsertados de grupos al margen de la ley y demás personas que buscan en la ciudad un mejor futuro para su familia.

Dado este contexto, se seleccionaron 14 estudiantes desplazados de diferentes regiones del país, entre las edades de 8 a 12 años, cada uno con historias de vida diferentes por la forma en que fueron expulsados de sus lugares de origen, pero en común por la realidad vivida desde el desplazamiento y el dolor que este género en sus vidas. La población sujeto de estudio fue seleccionaba bajo los criterios anteriormente nombrados: desplazado de diferentes regiones, diferente grado académico, edades diferentes y causa del desplazamiento distinto.

Los docentes seleccionados orientan clases a los niños desplazados, en los respectivos niveles en los que se encuentran, enseñando diferentes asignaturas, con cargos administrativos y con tiempo laboral distinto dentro de la Institución Educativa.

Es claro que la información que se recopilo debía caracterizar la indiferencia social en las prácticas pedagógicas de los docentes, la entrevista, el grupo focal y el taller permitieron dicha recolección de información que además permitió conocer la realidad de un contexto propio. “En esta clase de estudios el investigador debe ser capaz de definir al menos visualizar, qué se va a medir o sobre qué se habrán de recolectar los datos. Aunque a veces, durante el trabajo de campo surgen nuevos tópicos o situaciones sobre los cuales es imperativo recabar la investigación” (Hernández, Collado y Lucio,2007, p. 62), aspecto que se demostró cuando se realizó el trabajo de campo porque se presentaron aspectos que en el momento no se habían tenido en cuenta o se desconocían que fueran de gran importancia para los sujetos de investigación.

En el caso del carácter exploratorio su objetivo es “examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (Hernández, 2003, p.115). Cuando ser encuentra poca información o se desea “indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas o ampliar las existentes” (p.115), en el caso del tema desarrollado en la investigación propuesta pedagógica para la No indiferencia social hacia los niños desplazados del Centro Educativo Amigos de la Naturaleza, después de realizar una búsqueda en diversos documentos se identificó que el problema no se había desarrollado.

Seleccionar el carácter descriptivo y exploratorio, en el caso de la investigación que se realizó, esta permitió recolectar datos de un contexto y de una comunidad que requiere de una propuesta que desde la escuela permita pensarse en un problema como lo es el desplazamiento, que no se ha pensado dado la indagación previa. Esta posibilidad de incluir a la descripción y la exploración permitieron el diseño de los instrumentos y el desarrollo de las actividades llevadas a cabo en el centro Educativo Amigos de la Naturaleza. Dado que se describe una problemática y se analiza, es decir que se reflexiona sobre el problema de la indiferencia social de los niños desplazados y se invita a la escuela a pensarse en su realidad. Acorde con la perspectiva y el tipo de investigación y las características del proyecto y el tipo de contexto en el que éste se desarrolló, los instrumentos más pertinentes para el proceso fueron los siguientes: un taller con los niños desplazados y un focus group con los profesores del Centro educativo Amigos de la naturaleza, una entrevista focalizada con los docentes y estudiantes.

3. Resultados

Al ser un enfoque descriptivo, se detallan las características específicas de los sujetos de estudio, el contexto y sus opiniones frente a los temas de estudio y por ser exploratorio se seleccionó un grupo de docentes de niños desplazados, unos estudiantes cuya condición como desplazados no ha sido investigado frente al problema de la indiferencia social en las prácticas de los docentes

es decir requería un análisis que permitiera valorar "un fenómeno relativamente desconocido" (Hernández, Collado y Lucio, 2007, p. 59), por esta razón se realizaron con ellos las actividades.

Tabla 1. Estudiantes

Identificación	Edad	Ciudad de origen	Consecuencias de la violencia
E 1	11 años	Lejanías- Meta	Mataron la familia y la mamá
E2	11 años	Choco	Mataron al papa y los hermanos
E3	12 años	Danta Cocora- Tolima	Amenazas, hermana guerrillera
E4	10 años	Pitalito- Huila	Quitaron su casa y la tierra
E5	9 años	Castillo- Meta	Mataron al papá y a los tres hermanos
E6	9 años	Galera- Sucre	Quitaron su casa y trabajo
E7	10 años	Choco	Quitaron su casa
E 8	9 años	Samana- Caldas	Amenazados
E9	8 años	Briceño- Antioquia	Quitaron la casa
E10	10 años	Plata- Huila	Se llevaron los hombres de la casa
E11	9 años	Castillo- Meta	Quitaron la casa
E12	11 años	Tolima	Quitaron la casa
E13	10 años	Vista hermosa- Meta	Mataron la mamá
E14	9 años	Ortega- Tolima	Amenazados

Fuente. Elaborada por los autores para la presente investigación

Tabla 2. Docentes

Identificación	*Cargo en el Colegio*	*Tiempo de servicio*
P1	Coordinador General	10 años
P2	Secretaria académica	3 años
P3	Profesor Transición	6 meses
P4	Director segundo	6 meses
P5	Director primero	6 meses
P6	Coordinador académico	6 años
P7	Director tercero	13 años

Fuente. Elaborada por los autores para la presente investigación

El desarrollo de la investigación de acuerdo con el proceso de recolección de información fue por medio del focus group, el taller y la entrevista focalizada y, una vez organizados y analizados los datos en relación con las categorías establecidas esto permitió empezar a analizar si se presenta o no indiferencia social hacia los niños desplazados del centro amigos de la naturaleza en las prácticas pedagógicas.

Desde el contexto del Centro Educativo Amigos de la Naturaleza, era necesario comprender cómo los estudiantes habían vivido el desplazamiento, sus impresiones frente a esta problemática y si la escuela era indiferente ante la realidad que ellos siempre tienen presente "Yo, cada vez que lo recuerdo todavía siento tristeza, porque es que mataron a mi hermana chiquitica, tuvimos que dejar todos los animales, ... los animales se los llevaron, pero todavía siento tristeza por mi hermana" (Estudiante 14).

Recordemos que el desplazamiento se reconoce como un fenómeno que ha estado latente a lo largo del país y que a partir de 1985 agudizándose debido al conflicto armado, la pelea por el control de la tierra, la búsqueda de mejores condiciones de vida y la persecución por motivos ideológicos o políticos fueron primordiales agentes de los desplazamientos internos de la población colombiana (Segura, 2010, p.51).

Aclarado este concepto y retomando los resultados, se empieza a ver claramente como la realidad aún estaba latente para los estudiantes desplazados que expresaron sus emociones, angustias y alegrías viendo el video (pequeñas voces) que se utilizó en el taller, "nosotros también dejamos a todos los animales, los perritos, y nos tocó venirnos el día que mataron a mi mamá" (Estudiante 7), los niños recordaron las razones por las que habían llegado a esta ciudad y nosotros recordamos que esta es una realidad que ha afectado a el país en los últimos 50 años y que estos pequeños son tan solo un ejemplo de ello.

Ahora bien, es claro que la realidad a pesar del tiempo sigue presente en los niños, que no es algo fácil de olvidar ni de superar ya que entre lágrimas recordaban lo que les había pasado y todo lo que dejaron atrás, pero ¿alguna vez contaron su historia en la escuela?, aquí había dos factores claves que analizar, los compañeros y los profesores. Frente a si se lo contaban a los compañeros los niños fueron claros al decir que no, ya que podían burlarse de ellos o tratarlos diferente, "cuando uno le cuenta a los que no son desplazados, entonces ellos se ponen a reír, comienzan a burlarse de uno, que uno es desplazado" (Estudiante 1). Esto es lo que viven los niños, el rechazo frente a lo que es su historia de vida y el miedo presente ante la burla de sus compañeros.

Se podía pensar que ellos no querían contarle a nadie ese tipo de cosas o expresar sus sentimientos, entonces se les cuestionó sobre si les gustaría participar nuevamente en una actividad como en la que acaban de tener y ellos respondieron que sí. Todos expresaron que ese espacio era fue muy agradable para ellos y que les gustaría repetirlo "porque sería bueno que tuviéramos un espacio para contar nuestras historias" (Estudiante 4) y hasta propusieron invitar a otros niños desplazados, quienes entenderían perfectamente la situación, "a mí me gustaría que vinieran otras personas porque uno puede ayudar a los demás" (Estudiante 9).

Frente a si se lo contaban a los profesores, ellos dijeron que solamente la rectora tenía conocimiento de su situación, pero que a los profesores no les contaban "Yo a la única que le he dicho es a mi Sargento Flor, de resto a nadie más" (Estudiante 2). pero ¿qué pasaba desde la perspectiva de los profesores?, ¿tenían o no conocimiento de tal situación?, aquí entraba en juego la información obtenida por medio del focus group.

Ante el cuestionamiento de si tenían o no conocimiento de la situación de desplazamiento hay que tener presente que hay profesores que son permanentes y otros que solamente permanecen seis meses en el colegio, cuando llegaban los profesores nuevos en la inducción no les informaban desde que empezaban a trabajar sino ya tiempo después.

Básicamente son informados de los diferentes tipos de población que hay pero no de cuántos y cuáles son los niños desplazados, "al comienzo cuando llegan los profes, se les habla de toda la problemática que hay, del trato con los niños que es respetuoso, entenderlos; pero tampoco nos centramos en que:–es tal- no. porque de igual forma es discriminación; de igual forma eso también sería como ellos apasionarse con un tema y afectaría para ellos ser imparciales en sus calificaciones, en sus notas, afectaría muchas cosas" (Profesor 1), es decir que estaba presente el miedo de las directivas a que los profesores se involucren demasiado, "Tenemos casos de desplazamiento. Entonces tenemos casos fuertes y que si uno se apasiona; uno sabe que la misión es ayudarle, pero no nos alcanzaría el tiempo para ayudarle a cada uno" (Profesor 1).

Entonces ante todo esto queda claro que, a pesar de ser una situación difícil para los niños, estos no les contaban ni a sus compañeros ni a sus profesores y, que hay algunos profesores tienen conocimiento de su situación de desplazamiento, pero que hay miedo de involucrase demasiado o de discriminarlos en las clases.

En consecuencia, se puede afirmar que hay indiferencia frente al conocimiento de la situación del desplazamiento de los niños por parte de los profesores, estos conocen que hay niños desplazados, pero no conocen nada más, dejan que se pierdan entre los demás estudiantes y son

olvidados junto con sus historias haciendo que su dolor este presente pero guardado ante los demás, "la indiferencia es siempre amigo del enemigo, beneficia al agresor, nunca a la víctima, cuyo dolor se magnifica al sentirse olvidado, solo y sin amparo" (Wiesel, 2014, p. 301).

En este sentido, es claro que las prácticas pedagógicas no se limitan únicamente a la enseñanza de un determinado tema, incluyen sujetos con historias que determinan las prácticas mismas "A mí me gusta el colegio y siento que ya estamos en una nueva vida" (Estudiante 2), en la construcción de una nueva vida, aparecen los docentes quienes reconocen el pasado de algunos de sus estudiantes: "teníamos a un estudiante se llamaba Freddy él vivía con la abuelita porque teníamos entendido que el papá y la mamá son integrantes de las fuerzas al margen de la ley y él se dio cuenta de cómo acabaron con la mayoría de tíos, primos" (Profesor 5), era evidente que la forma en que se expresaba el desplazamiento era diferentes, era claro que el grupo de docentes reconocía que el grupo era innegable la existencia de los desplazados pero que en la labor del docente, era necesario recurrir a la enseñanza:

> En ellos(en los niños desplazados) he visto que les afecta un poquito ese tema del desplazamiento, ellos vienen como con esa mentalidad, pero entonces a ellos se les trata un poco diferente el tema de aprendizaje, porque en la casa como que los papás..., acá otra cosa que afecta es el acompañamiento en casa, no les ayudan, entonces acá uno lo que hace es motivarlos a ellos y más que todo a los que son desplazados entonces uno les dice:-tu puedes, que quedó perfecto, lo pueden mejorar, la letra puedes hacerlo mejor-uno intenta cada día de motivarlos y enseñarles mejor para que ellos tengan mayor aprendizaje (Profesor 2).

4. Discusiones

Si bien es cierto, en Colombia se vienen desarrollando investigaciones sobre la violencia y el desplazamiento. Para González Arana e Ivonne Molinares en su artículo de la Universidad del Norte: *Violencia en Colombia. Una mirada particular para su comprensión* (2010), describe la indiferencia como una respuesta social a los fenómenos violentos en Colombia en las últimas dos décadas, ya que nos mostramos inermes ante masacres, situaciones de masacres, desplazamiento forzado, reclutamiento de menores; casos de mujeres, hombres y niños maltratados; sicariato; diferencia entre escolares, barras bravas en los estadios de fútbol y el cotidiano raponazo de bolsos y celulares, incluso frente a acciones ingeniosas para robar a las personas al salir de los bancos, entre otras. Asumimos las noticias cotidianas como lejanas ante nosotros a pesar de que la realidad colombiana desde el año 1964, no han sido más que tragedias, pero esos fenómenos no escandalizan, no movilizan y seguimos sin inmutarnos, considerándolos lejanos a nosotros.

El Informe Alterno a la representante especial del secretario general de Naciones Unidas para la cuestión de los niños y los conflictos armados (2007), reconoce el informe que el Estado no ha garantizado el derecho de educación de los niños desplazados, dado que los niños no regresan a la escuela por discriminación o maltrato, por condiciones de malnutrición o la necesidad de trabajar. La escuela no brinda la orientación y la formación necesaria para afrontar los traumas y trastornos surgidos por el desplazamiento, ni se capacita para crear nuevas formas de vida (2007, p. 67). Además se reconoce que muchas veces son los docentes los que discriminan generando cambios frente a las percepción misma de los estudiantes con respecto a su identidad.

Si bien existe un sin número de informes o investigaciones los temas de violencia en el país y la educación nunca serán temas donde ya está todo escrito y más cuando los niños y niñas siguen llegando a las grandes urbes y las escuelas son ese escenario para poder hablar y decir lo que la violencia se llevó y es que dejar al olvido por los contenidos se volvió en una realidad que esta generando que los docentes sean indiferentes ante los sujetos estudiantes.

Se hace necesario que el currículo no involucre solo las áreas y las materias obligatorias, se deben generar espacios de discusión de la realidad donde el conocimiento este presente pero no se desconozca lo vivido por estudiantes y las investigaciones que se puedan realizar al respecto posibilitan un cambio progresivo que requiere la educación colombiana que no sea indiferente ante los hechos que se presentan el país por eso si invita a investigar e indagar sobre la indiferencia en la educación, en la sociedad para que los invisibles sean visibles para transformar el país.

5. Conclusiones

Este apartado pretende exponer las conclusiones a las que llego el grupo de investigación y ofrecer algunos aportes para que este sea el inicio de un nuevo ciclo de investigaciones para otros interesados en el tema.

1. Los niños con condiciones de desplazamiento llegan a las ciudades buscando ser comprendidos y ser aceptados, sin embargo esa aceptación lleva a que callen sus historias de vida y el dolor que estas acompañan, por eso la escuela debe replantearse la idea impuesta de contenidos y competencias y debe privilegiar a los sujetos que tienen la inmensa necesidad de contar para compartir y desde ese escuchar es posible pensar en el conocimiento, el conocimiento es vida y para la vida por eso no es posible relegar a los sujetos ante los discursos que piden masas sin vida y esperanzas.

2. Se reconoce la presencia de la indiferencia en la práctica pedagógica de los docentes del Centro Educativo Amigos de la Naturaleza, esto se presenta por no querer abrir espacios de reflexión en los que los estudiantes cuenten sus historias, sino darles mayor importancia a los contenidos.

3. Los niños tienen temor de expresar sus emociones y contar sus historias por miedo a las burlas, del rechazo de compañeros y docentes, sin embargo, es importante realizar acercamientos a los temas del conflicto armado en la escuela, espacios donde los estudiantes puedan expresarse y ser escuchados en lo que ellos mismos consideren y deseen para aprender de lo que ellos vivieron y poder transformar desde esta institución la mirada que se tiene del desplazamiento.

4. Es necesario que la comunidad académica continúe con este tipo de investigaciones dado que importante ayudar a los docentes para que empiecen a pensar más en los sujetos que están en las escuelas, sus historias de vida para que se replanten el discurso de las competencias y de contenidos que ha olvidado a los sujetos y sus subjetividades.

5. Se necesitan espacios diferentes a las clases programadas llenas de contenidos, en donde los estudiantes se piensen la realidad en la que viven y puedan reflexionar posibilidades de cambio de la misma, en donde la historia, la memoria y la cultura sean herramientas para de reflexión que permitan pensarse como sujetos de cambio.

6. En épocas de conflicto, todo ha cambiado menos la educación, esta sigue siendo la misma. Hay diversidad en las aulas, cada sujeto carga con su contexto histórico, pero esto es invisibilizado en las prácticas pedagógicas, estas en su mayoría se rigen por currículos que no tienen en cuenta la realidad y solamente se basan en contenidos. Es necesario que los maestros también reflexionen sobre la realidad, sobre sus prácticas y sobre su papel en la vida de sus estudiantes.

7. En estos momentos en los que el país está atravesando por un proceso de paz, la educación se vuelve una valiosa herramienta para transformar a una sociedad que ha vivido en más de 50 años de guerra y violencia dejando innumerables víctimas, pero esto no se puede lograr si la educación misma no se transforma, si se sigue siendo indiferente ante la realidad de los estudiantes, ante su contexto histórico, ante la realidad que vivimos todos.

REFERENCIAS

Alvarado, S., Ospina, H., Quintero , M., Luna, M., & Patiño, J. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos politicos en contextos de conflicto armado.* Clacso.

Casagrande, C., Diaz, C., & Londoño Guillermo . (2011). *Curriculo y prácticas pedagógicas. Voces y miradas con sentido crítico* . Universidad de la Salle.

Cruz, F. (2008). *Narrativas en culturas de paz y reconciliación.* Edupaz.

De Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa.* Gedisa.

El renegar de la escuela. *Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina.* (2000). Homosapiens Ediciones.

Gómez, M. y. (2016). *La labor del maestro: formar y formarse.* Editorial Pax.

González, R., & Guerrero , I. (2010). La violencia en Colombia. Una mirada particular para su comprensión. De cómo percibimos la violencia social a gran escala y hacemos invisible la violencia no mediática. *Revista Investigación y Desarrollo, 18*(2), 346-369. https://cutt.ly/YmnpjRD

Gramsci, A. (2011). *Odio a los indiferentes.* Ariel

Grupo de Memoria Histórica (2006). *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Informe General Grupo de Memoria Histórica.* Centro Nacional de memoria histórica.

Martinez, R. (2014). *Pedagogía tradicional y pedagogía crítica.* Centro latinoamericano de pensamiento crítico.

Navarro, D. (2012). ¿Conflicto social o situación social conflictiva? *Contribuciones a las ciencias sociales*, 1-2. https://www.eumed.net/rev/cccss/18/dnl.html

Quintar, E. (2009). *La enseñanza de la vida. portes para pensar en una didáctica no- parametral y la planificación didáctica* . Colección conversaciones didácticas. Instituto Politécnico Nacional.

Retamozo, M. (2015). La epistemología crítica de Hugo Zemelman: política y metodología (o una metodología. *Estudios Políticos*, 35-61. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=426441558002

Reyes, A. (2015). *Una propuesta de paz que toma en cuenta el cruce de los conflictos en Colombia.* Universidad de los Andes.

Rojas, J. (2015). El conflicto y el desplazamiento niegan el derecho a la Educación. *Revista Internacional Magisterio, 28.*

Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, *31*(1), 119-133. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545096006

Salinas, L. M. (2000). *Investigación intervención. Investigación Cualitativa.* Pontificia Universidad Javeriana.

Segura, S. E. (2010). Impacto del conflicto armado interno en la familia colombiana. *Estudios en Derecho y Gobierno, 3*(2).

Zemelman, H. (2010). *Aspectos básicos de la propuesta de la conciencia histórica.* IPECAL.

AUTORAS

Margarita María Angulo Pinilla. Magister en ciencias de la educación. Licenciada en educación básica con énfasis en ciencias sociales. Profesora Institución Educativa el Bosque (Soacha/ Cundinamarca)

Yesica Naiben Rojas Montenegro. Magister en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura (Bogotá Colombia). Licenciada en Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá Colombia). Docente en el Liceo Formación Educación Personalizada Bogotá.

Conflicto de intereses

Los autores manifestamos que no existe ningún conflicto de interés posible.

Financiamiento

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimientos

N/A